

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE VISANT À ÉTABLIR LE  
NIVEAU DE COLLABORATION ENTRE DEUX CO-ENSEIGNANTS EN  
ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ AU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

MARTIN MASSEY

Octobre 2009

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

## Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À moi,  
De moi,  
Avec beaucoup d'aide!!!*

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche a été pour moi, bien plus qu'un simple exercice académique. Un retour aux études à la mi-trentaine ne se fait pas sans une bonne dose d'adaptation. C'est la raison pour laquelle je tiens à remercier un certain nombre de gens. Ces personnes ont tout eu une influence majeure sur la réussite de ce projet et ont dû elles aussi, s'adapter tout autant que moi. L'ordre des remerciements est sans importance, c'est votre influence qui à me yeux, en a eu.

Je remercie M. Robert Goyette qui a accepté d'être membre externe pour l'évaluation de mon travail de recherche et M. Pierre Sarcia qui lui, a accepté d'être membre interne pour l'évaluation. Je vous remercie d'abord d'avoir accepté ces rôles importants ainsi que pour les précieux conseils lors de la présentation de mon avant-projet. Merci.

Je remercie mon ami et complice, M. Pierre Lesage. Merci pour son support. Merci de m'avoir donné quelques petits congés ici et là pour que je puisse réaliser ce projet de recherche. Surtout, merci de m'avoir redonné le goût de l'enseignement. Merci.

Je remercie Annie Tétreault, ma douce. Merci pour son infaillible support. Merci pour les encouragements, le réconfort, la confiance, l'écoute, la compréhension. Merci d'être dans ma vie!

Je remercie ma famille. Toute ma famille. Merci pour vos encouragements, votre support, votre présence. J'ai tenté de vous rendre fiers de moi. Je pense que j'y suis arrivé! Merci.

Je remercie Mme Johanne Grenier, directrice de cette maîtrise. Jamais je ne pourrai trouver les mots pour remercier Mme Grenier à la juste valeur qu'elle a eue

dans le succès de ce travail de recherche. Merci pour la confiance démontrée à mon égard dès le début de cette aventure. Merci pour ces exigences élevées qui ne m'ont donné autre choix que de me remonter les manches. Merci pour cette très grande générosité. Merci de m'avoir proposé de faire voyager mon projet de recherche. Merci, merci et encore merci!

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ.....	x
CHAPITRE I .....	11
Introduction.....	11
CHAPITRE II .....	13
Problématique.....	13
2.1 Le co-enseignement en éducation physique et à la santé au Québec ..	13
2.2 Les recherches sur le co-enseignement .....	14
2.2.1 Le contexte de l'enseignement adapté.....	15
2.2.2 La perception des élèves .....	16
2.2.3 La perception des co-enseignants.....	16
2.2.4 L'impact du co-enseignement sur la qualité des apprentissages.....	17
2.3 Des prescriptions pédagogiques .....	18
2.4 Des outils de formation au co-enseignement.....	20
2.4.1 L'évaluation des préoccupations .....	20
2.4.2 L'identification des forces et limites des co-enseignants .....	23
CHAPITRE III .....	26
Cadre théorique.....	26
3.1 Le modèle de collaboration .....	26

3.1.1 Les acteurs.....	28
3.1.2 Les bases.....	31
3.2 Les types d'organisation du co-enseignement.....	34
3.2.1 Co-enseignement traditionnel.....	34
3.2.2 Co-enseignement complémentaire.....	35
3.2.3 Co-enseignement en parallèle.....	35
3.2.4 Co-enseignement différencié.....	35
3.2.5 Co-enseignement de soutien.....	35
3.3 Le continuum des niveaux de collaboration.....	36
CHAPITRE IV.....	38
Méthodologie.....	38
4.1 Procédure de traduction, d'adaptation et validation du questionnaire ...	38
4.1.1 Étape 1 : Préparation d'une version préliminaire.....	39
4.1.2 Étape 2 : Évaluation de la version préliminaire.....	39
4.1.3 Étape 3 : Évaluation de la version expérimentale.....	42
4.2 Présentation du questionnaire d'origine et de son adaptation.....	43
4.3 Stratégie de collecte des données.....	48
4.4 L'échantillon.....	48
CHAPITRE V.....	50
Résultats et discussion.....	50
5.1 Résultats des analyses.....	50
5.1.1 Résultats des analyses pour tous les items du questionnaire ..	50

5.1.2 Résultats des analyses pour les sommes des items sur chacune des neuf dimensions.....	51
5.1.3 Résultats des analyses pour chacune des dimensions.....	51
5.2 Amélioration du questionnaire .....	56
5.2.1 La présentation des situations d'apprentissage.....	57
5.2.2 La gestion du matériel.....	58
5.3 Autres dimensions .....	59
5.4 Autres utilités pour notre questionnaire.....	60
5.4.1 Enseignement en éducation physique au secondaire .....	60
5.4.2 Enseignement primaire en classe régulière .....	60
5.5 D'autres avenues de recherche.....	61
CONCLUSION .....	62
RÉFÉRENCES .....	65
APPENDICE A.....	68
Test de mesure du niveau de collaboration en co-enseignement en éducation physique.....	68
APPENDICE B.....	79
Analyses statistiques .....	79



## LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Modèle de collaboration (Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb 2005).....	26
Figure 2:	Application du modèle de collaboration d'Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (2005) à une dynamique de co-enseignement éducation physique et à la santé.....	31

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 :	Préoccupations de co-enseignement (traduction libre de McIntosh et Jonhson,1994).....	21
Tableau 2.2:	Exemple d'énoncé du questionnaire Implementing Change. Hall et Hord (2001).....	23
Tableau 3.1:	Continuum de collaboration selon Gately et Gately (2001).....	36
Tableau 4.1 :	Résumé des résultats de l'évaluation de la version préliminaire	40
Tableau 4.2 :	Informations recueillies lors de la validation de terrain.....	42
Tableau 4.3 :	Présentation de la version originale du questionnaire de Gately et Gately (2001) et son adaptation.....	43
Tableau 4.4 :	Statistiques descriptives pour les variables concernant les répondants.....	48
Tableau 5.1 :	Items de la dimension : La communication.....	51
Tableau 5.2:	Items de la dimension : Les déplacements et positionnements des co-enseignants.....	51
Tableau 5.3:	Items de la dimension : La connaissance du programme d'étude.....	52
Tableau 5.4:	Items de la dimension : La différenciation dans l'enseignement	52
Tableau 5.5:	Items de la dimension : La présentation des situations d'apprentissage.....	53
Tableau 5.6:	Items de la dimension : La planification.....	53
Tableau 5.7:	Items de la dimension : La gestion de classe.....	54
Tableau 5.8:	Items de la dimension : L'évaluation des apprentissages.....	54
Tableau 5.9:	Items de la dimension : La gestion du matériel.....	55

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de proposer un questionnaire validé pour la mesure du niveau de collaboration entre deux éducateurs physiques en situation de co-enseignement. Bien que le co-enseignement soit déjà présent dans certaines écoles primaires, il est plus présent dans les gymnases du Québec depuis 2006. En effet, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005), propose que chaque élève ait 120 minutes d'éducation physique et à la santé par semaine et invite ainsi certaines écoles à doubler le temps consacré hebdomadairement à l'éducation physique et à la santé. Faute d'espace disponible, certaines directions d'écoles choisissent d'inscrire à l'horaire maître, dans le même gymnase, à la même période, deux groupes d'environ 25 élèves, qui sont sous la responsabilité de deux éducateurs physiques.

Inspirés des outils de Gately et Gately (2001), nous avons créé un questionnaire afin de mesurer le niveau de collaboration entre deux co-enseignants. Une première étape de traduction inversée a d'abord été effectuée par deux personnes bilingues, professionnelles de l'enseignement. Dans un deuxième temps, un comité d'experts a analysé le questionnaire et a formulé des recommandations pour créer la version expérimentale du questionnaire. Cette version a finalement été soumise à une validation de terrain alors que trois éducateurs physiques ont, à leur tour, proposé des modifications. Suite à cette procédure, le questionnaire présente neuf dimensions : 1- la communication, 2- les déplacements et positionnements des co-enseignants, 3- la connaissance du programme d'étude, 4- la différenciation dans l'enseignement, 5- la présentation des situations d'apprentissage, 6 - la planification, 7 -la gestion de classe, 8- l'évaluation des apprentissages et 9- la gestion du matériel.

Notre questionnaire a répondu aux exigences de la validation de construit. Les analyses statistiques nous indiquent des alphas de Chronbach varient de 0,61 et 0,89 pour chacune des neuf dimensions.

Mots clés : co-enseignement, collaboration, questionnaire, efficacité

# CHAPITRE I

## INTRODUCTION

Je suis éducateur physique au niveau primaire depuis une quinzaine d'années. Ma réalité était celle de beaucoup d'éducateurs physiques au Québec puisque je travaillais seul dans mon gymnase. Je faisais partie de la famille des enseignants spécialistes de notre école avec mes collègues de musique et d'anglais. J'étais seul pour organiser les différentes activités telles carnaval d'hiver et olympiades, seul pour défendre notre profession lors des réunions d'enseignants, seul à vivre les problématiques reliées à notre travail telles que : gestion des risques d'accident, gestion d'un grand plateau de travail, proximité avec les enfants, environnement bruyant. Le rôle de l'éducateur physique peut devenir assez lourd à porter pour un seul individu.

Suite à un changement d'école, me voilà projeté dans un tout autre univers, celui du co-enseignement. Nous sommes maintenant deux éducateurs physiques pour enseigner à deux groupes d'élèves, en même temps, dans le même gymnase. Ma formation universitaire ne m'avait pas préparé à cette éventualité. Nous étions maintenant deux éducateurs physiques pour accomplir les tâches et responsabilités inhérentes à notre profession. Deux éducateurs physiques pour gérer les comportements perturbateurs, pour gérer le plateau de travail, mais aussi pour faire valoir nos points de vue aux réunions. Évidemment, deux éducateurs physiques pour planifier, enseigner et évaluer également.

Le co-enseignement a été pour moi extrêmement salubre. La solitude de l'éducateur physique a laissé place à la richesse des discussions pédagogiques. Cette transition d'enseignement solo à co-enseignement ne s'est pas faite sans

heurts. Mais, comme le disait un collègue, le co-enseignement c'est comme savoir danser : il faut savoir mener et se laisser mener.

Je me doute bien que certains collègues n'aiment pas beaucoup le co-enseignement. Quelques commentaires entendus çà et là me laissent croire que certains de mes collègues éducateurs physiques n'apprécient pas beaucoup partager leur gymnase. Par contre, d'autres éducateurs physiques me disent adorer travailler en équipe. Je me suis beaucoup interrogé et j'ai questionné mes collègues pour découvrir une évidence toute simple : la collaboration n'est pas toujours au rendez-vous.

D'après ce que j'entends, les éducateurs physiques qui apprécient le co-enseignement sont ceux qui planifient, enseignent et évaluent à deux. Ils ont l'impression de se partager équitablement le travail. Alors que les éducateurs physiques qui n'aiment pas le co-enseignement ont l'impression d'être les seuls à planifier, intervenir ou évaluer. D'autres se plaignent d'être seuls à toujours préparer le gymnase en début de journée. Mais ce ne sont là que des informations recueillies au fil des conversations avec les collègues.

C'est de cet intérêt qu'est né mon projet de maîtrise. J'ai construit un questionnaire qui permettra d'évaluer le niveau de collaboration entre deux co-enseignants.

## CHAPITRE II

### PROBLÉMATIQUE

#### 2.1 LE CO-ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ AU QUÉBEC

En septembre 2005, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), via la loi sur l'instruction publique statue pour la première fois que l'éducation physique et à la santé (E.P.S.) fait partie des matières obligatoires enseignées chaque année du primaire. Le ministère prévoit, à titre indicatif, que chaque élève recevra deux heures d'éducation physique et à la santé par semaine (MELS, 2005).

Le conseil d'établissement de chacune des écoles primaires québécoises entérine la proposition du directeur de l'école quant aux nombres d'heures accordées aux différentes spécialités enseignées. Ainsi, certains conseils d'établissement ont mis sur pied de nouveaux horaires maîtres qui incluent 120 minutes d'E.P.S. pour chaque élève des classes régulières, de la première à la sixième année du primaire. Pour certaines écoles, le temps consacré à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé a doublé.

Un problème d'espace causé par l'augmentation du temps d'E.P.S. est rapidement apparu dans les écoles. L'horaire hebdomadaire est composé de cinq plages d'une heure par jour pour un total de 25 plages par semaine. Ainsi, il est possible de placer un maximum de 12 groupes classes ayant deux heures d'E.P.S. par semaine dans l'horaire d'un plateau.

Des écoles ont utilisé leur deuxième gymnase ou une autre salle assez grande pour y enseigner l'éducation physique. D'autres écoles ont bénéficié de certaines installations municipales à proximité ou ont utilisé des espaces

extérieurs tels que la cour d'école. Cependant, plusieurs écoles ont dû prévoir simultanément à l'horaire deux groupes d'élèves accompagnés de deux éducateurs physiques, dans un même gymnase. Ainsi, le co-enseignement devient la réalité de plusieurs éducateurs physiques. Bien que le co-enseignement en E.P.S. ait déjà été présent dans certaines écoles du primaire, il est maintenant plus répandu, d'où l'importance de mieux connaître cette pratique dans les gymnases de nos écoles québécoises.

## 2.2 LES RECHERCHES SUR LE CO-ENSEIGNEMENT

Notre recension des écrits sur les pratiques enseignantes au regard du co-enseignement révèle principalement trois contextes d'application des recherches sur le co-enseignement : 1) l'équipe d'enseignants; 2) la formation des enseignants et 3) l'enseignement adapté.

Le contexte de l'équipe d'enseignants regroupe les recherches sur les collaborations entre les enseignants titulaires qui sont responsables de leur groupe d'élèves respectif et qui se rassemblent pour discuter des problèmes communs qu'ils rencontrent tels que la gestion de la discipline, l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques, l'appropriation des nouveaux programmes, etc. Ce contexte diffère de la réalité du co-enseignement en éducation physique puisque les enseignants partagent leurs expériences en réunion puis retournent seuls, enseigner à leurs élèves.

Le contexte de la formation des enseignants étudie la situation des stagiaires en formation pratique qui enseignent en collaboration avec leur enseignant formateur. Le co-enseignement se vit lorsque les stagiaires partagent les tâches de leur enseignant formateur. Pour la durée d'un stage, le stagiaire et l'enseignant formateur constituent une équipe de co-enseignants. Le contexte de ces études est différent, puisqu'il implique deux éducateurs physiques n'ayant pas le même statut d'enseignant.

Le contexte de l'enseignement adapté s'intéresse aux enseignants spécialisés qui viennent soutenir l'enseignant titulaire lorsque des élèves en difficulté sont intégrés à la classe régulière. Un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé travaillent ensemble dans la même classe et visent à accompagner et à assurer l'encadrement de tous les élèves dans leur apprentissage. Ce dernier contexte d'application des recherches sur le co-enseignement apparaît plus pertinent pour cette étude, car il est plus près de la réalité du co-enseignement en enseignement de l'éducation physique. Bien que les deux enseignants n'aient pas les mêmes rôles et ne possèdent pas des formations identiques, ce contexte met en présence, simultanément, deux adultes qui sont tous les deux responsables des tous les élèves de la classe. Il nous est apparu judicieux d'explorer ce contexte de co-enseignement pour notre recension des écrits.

### 2.2.1 LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ

Dans le contexte de l'enseignement adapté, le co-enseignement, même s'il apparaît de façon limitée dans les écoles américaines au début des années 1950, prend véritablement son envol à la fin des années 1950. Les premières publications et recherches apparaissent en 1957 (Polos, 1965). Le co-enseignement peut être défini comme un processus par lequel des enseignants collaborent à différents degrés pour satisfaire les besoins des apprenants et décident de partager leurs ressources, intérêts et expertises pour atteindre un but commun (Gately et Gately, 2001; Hinton et Downing, 1998; Morsink, Thomas et Correa, 1991; Warwick, 1971). Plus précisément, le co-enseignement implique que les enseignants travaillent ensemble à partir de la planification jusqu'à l'évaluation, pour fournir le meilleur environnement éducationnel possible (Davis-Wiley et Crespo-Cozart, 1998). Notre recension des écrits sur le co-enseignement n'a révélé aucune recherche réalisée spécifiquement en éducation



physique au primaire. Cependant, quelques recherches, réalisées dans des contextes différents de l'éducation physique, dont plusieurs en enseignement adapté seront présentées sous trois angles : 1- la perception des élèves, 2- la perception des co-enseignants et 3- l'efficacité du co-enseignement sur les apprentissages des élèves.

### 2.2.2 LA PERCEPTION DES ÉLÈVES

Lorsqu'interrogés sur le co-enseignement, les élèves, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, partagent les mêmes idées. Ils apprécient avoir deux enseignants dans la classe et considèrent que les cours en co-enseignement sont plus intéressants (Murphy, Beggs, Carlisle et Greenwood, 2004) et Gerber et Popp (1999) ajoutent que les élèves se sentent plus en confiance avec deux enseignants. Wilson et Michaels (2006), qui arrivent aux mêmes conclusions, précisent que les élèves en difficulté d'apprentissage apprécient plus particulièrement la possibilité d'avoir des informations de la part de deux enseignants et qu'ils ont ainsi l'opportunité de développer différentes habiletés. Des résultats similaires ont été présentés par Hwang et Hernandez (2001) en milieu universitaire.

### 2.2.3 LA PERCEPTION DES CO-ENSEIGNANTS

Les co-enseignants apprécient généralement travailler avec un partenaire. Les échanges entre collègues favorisent la mise en place de nouvelles façons d'aborder certaines notions et rendent le travail plus motivant (Murphy et al., 2004). Rice et Zigmond (1999) ajoutent que les co-enseignants retirent autant de bénéfices que les apprenants, notamment que la possibilité de planifier et d'enseigner à deux permet d'élargir les connaissances de chacun. Cependant,

une bonne collaboration entre deux co-enseignants n'est pas toujours facile à établir quand le partenaire est imposé. Il peut arriver que les partenaires partagent les mêmes valeurs, mais le contraire peut se produire également (Austin, 2001; Jang, 2006; Rice et Zigmond, 1999). Dans une métasynthèse de 32 recherches qualitatives sur le co-enseignement, Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) reprennent les mêmes conclusions à savoir que les co-enseignants apprécient le co-enseignement mais que les administrateurs ne mettent pas toujours en place les conditions gagnantes pour la réussite de celui-ci soit : du temps pour la planification, des formations et la possibilité de choisir son partenaire.

#### 2.2.4 L'IMPACT DU CO-ENSEIGNEMENT SUR LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Dans une étude expérimentale avec des élèves de septième année, dans un contexte d'enseignement assisté par ordinateur, Jang (2006) est arrivé à la conclusion que les apprentissages des élèves qui bénéficiaient du co-enseignement n'étaient pas meilleurs que les apprentissages des élèves qui bénéficiaient d'un enseignement en solo. De plus, une étude de Magiera et Zigmond (2005), en enseignement de l'anglais avec des élèves de la cinquième à la huitième année, révèle que les élèves en difficulté d'apprentissage ne reçoivent pas plus d'aide en co-enseignement qu'en enseignement solo. Le co-enseignement n'offrirait donc pas plus d'avantages que l'enseignement solo en ce qui a trait aux apprentissages des élèves. Pour expliquer le faible avantage du co-enseignement sur l'enseignement en solo au regard des apprentissages des élèves, Murawski (2006) par une recherche expérimentale avec des élèves de neuvième année en enseignement de l'anglais, indique que les enseignants utilisent les mêmes stratégies d'intervention en contexte de co-enseignement qu'en enseignement solo. Pour leur part, Boudah, Schumacher et Deshler (1997) qui ont étudié les pratiques des enseignants de sciences, d'histoire et d'anglais

qui travaillaient à temps plein avec un enseignant spécialisé pendant une année scolaire, expliquent ce phénomène par l'utilisation d'un modèle peu novateur du co-enseignement où un enseignant présente la matière alors que l'autre demeure en retrait.

Cette recension des écrits scientifiques indique que les élèves apprécient le co-enseignement, que les co-enseignants aiment bien ce type d'enseignement, mais qu'ils aimeraient avoir la possibilité de choisir leur partenaire et que les effets bénéfiques du co-enseignement sur l'apprentissage des élèves semblent peu élevés.

La littérature issue des revues professionnelles apporte aussi un éclairage intéressant sur le co-enseignement. Nous jugeons qu'il est important de faire un détour ce côté afin de bien cerner le co-enseignement.

### 2.3 DES PRESCRIPTIONS PÉDAGOGIQUES

Certains auteurs se sont intéressés à l'efficacité du co-enseignement et proposent une série de recommandations aux enseignants. Ils traitent notamment de la communication, de l'organisation physique de la classe, de la gestion de la classe, ainsi que de la planification.

La **communication** est primordiale pour les co-enseignants. Pour avoir du succès auprès des élèves, les co-enseignants doivent être en mesure de communiquer aisément afin de partager leurs connaissances, de mieux connaître leur partenaire et d'échanger sur leurs croyances quant à l'enseignement (Cook et Friend, 1995 ; Morsink et al.1991). La chimie entre les membres de l'équipe peut prendre un certain temps à apparaître. Lors des premières expériences de co-enseignement, la communication permet aux individus de s'ajuster à cette nouvelle réalité (Morsink,à et al.1991 ; Warwick, 1971).

Souvent, l'espace disponible pour l'enseignement est restreint et le niveau sonore est augmenté par la présence de plusieurs élèves. Or, les co-enseignants doivent fréquemment communiquer entre eux durant les périodes d'enseignement, en présence des élèves. Ils doivent mettre sur pied un système de communication qui leur permettra d'interagir efficacement. Ainsi, les apprenants comprendront que les deux co-enseignants font équipe (Cook et Friend, 1995 ; Gately et Gately, 2001; Letterman et Dugan, 2004).

**L'organisation physique de la classe**, le placement des bureaux, des tableaux d'affichage, etc., est un élément clé de l'enseignement. En co-enseignement, un grand nombre d'apprenants sont regroupés dans un même lieu. Les co-enseignants doivent prévoir l'organisation physique du lieu pour s'assurer que le placement des élèves permette la stimulation de leurs intérêts (Gately et Gately, 2001; Warwick, 1971). Afin d'assurer une **gestion de classe** efficace, les co-enseignants doivent affirmer clairement leurs attentes aux apprenants et s'assurer que ceux-ci connaissent bien les règles de discipline et les routines d'organisation. Le co-enseignement implique la rencontre de deux systèmes personnels de valeurs différents. Les co-enseignants devront préalablement discuter de leurs valeurs et opinions à propos des règles de discipline et des routines d'organisation. L'identification, la concertation et l'affirmation claires des attentes évitent de laisser des zones grises et aident les élèves à adopter les comportements attendus de la part des deux co-enseignants (Cook et Friend, 1995 ; Letterman et Dugan, 2004). La **planification** est fondamentale à la réussite du co-enseignement. Par la planification, les co-enseignants définissent leurs rôles lors de l'enseignement (Gately et Gately, 2001 ; Magiera et Zigmond, 2005), prennent des décisions quant au contenu à enseigner et à l'évaluation des apprentissages (Cook et Friend, 1995 ; Gately et Gately, 2001; Hinton et Downing, 1998 ; Morsink et al., 1991). Les co-enseignants qui mettent plus d'efforts à la planification des cours en améliorent le contenu. (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Gardizi et McDuffie, 2005).

Ainsi, tant la communication, l'organisation physique de la classe, la gestion de classe que la planification exigent une collaboration très élevée de la part des co-enseignants. Les co-enseignants qui collaborent étroitement révèlent aux élèves que l'équipe d'enseignants forme un tout.

Bien que ces propos renforcent l'importance du niveau de collaboration entre les co-enseignants, peu de moyens s'offrent aux éducateurs physiques pour mesurer leur niveau de collaboration.

## 2.4 DES OUTILS DE FORMATION AU CO-ENSEIGNEMENT

Des auteurs qui ont travaillé à la formation des enseignants ont développé différents outils pour favoriser la communication entre les co-enseignants. Deux de ces outils nous apparaissent pertinents pour la compréhension de la collaboration lors du co-enseignement soit un questionnaire qui porte sur les préoccupations des co-enseignants et un questionnaire qui porte sur les forces et limites de chacun des co-enseignants.

### 2.4.1 L'ÉVALUATION DES PRÉOCCUPATIONS

Dans un article publié en 1994, McIntosh et Jonhson, qui travaillent avec des enseignants en contexte de l'enseignement adapté, rapportent leur expérience de formation au co-enseignement. Lors des rencontres avec des enseignants expérimentés qui allaient co-enseigner pour la première fois, les auteurs ont noté que ceux-ci étaient préoccupés par l'interaction entre les co-enseignants et l'organisation physique de la classe. Les futurs co-enseignants étaient anxieux à l'idée de partager leur classe et le matériel pédagogique qu'ils avaient bâtis au fil des ans. Ils étaient aussi préoccupés par la compatibilité de leurs propres styles d'enseignement.

Les auteurs ont observé que plus les co-enseignants parlaient de leurs préoccupations, plus l'anxiété diminuait. Ils ont alors élaboré une liste de préoccupations afin de permettre à chacun des co-enseignants d'émettre son opinion. Ces préoccupations sont regroupées en onze dimensions : 1- l'organisation de la classe, 2- le matériel, 3 - la gestion de la discipline, 4- la planification, 5- l'évaluation, 6- les approches d'enseignement, 7 - les matières académiques, 8 - la gestion des matières, 9 - la gestion des absences d'un des co-enseignants, 10- sa propre perception, 11- l'équipe (voir tableau 2.1).

Lors des rencontres de formation, les co-enseignants sont invités à noter individuellement l'importance qu'ils accordent à chacune des préoccupations puis à échanger avec leur partenaire sur les différences d'opinions. L'outil sert d'amorce à la discussion entre les deux co-enseignants.

**Tableau 2.1: Objets de préoccupations en co-enseignement (traduction libre de McIntosh et Jonhson, 1994)**

1- L'organisation de la classe	Rangement; espace de travail pour les enseignants; bureaux des enseignants; bureaux des élèves; séparateurs d'espaces; babillard; aspect visuel de la classe; propreté de la classe
2- Le matériel	Matériel pour les enseignants; matériel pour les élèves; manuels pour les élèves; livres de lecture; identification du matériel de chacun; gestion des achats; gestion du budget de fonctionnement; argent personnel investi dans la classe
3- La gestion de la discipline	Routines d'organisation; règles de fonctionnement; comportements attendus; conséquences; gestion des punitions; récompenses
4- La planification	Planification des cours; planification annuelle; planification séquentielle; planification hebdomadaire; partage d'idées; temps pour planifier
5- L'évaluation	Stratégies d'évaluation; moments de l'évaluation; qui évalue quoi? ; cahier de consignation; bulletins; rencontres des parents
6- Les approches d'enseignement	Interaction avec les élèves; humour; gestion des événements critiques; objectifs pour les élèves; démonstration d'affection à l'égard des élèves
7- Les matières académiques	Art; musique; éducation physique; cuisine; santé; sciences; études sociales; mathématique; lecture; écriture
8- La gestion des matières	Cahiers d'exercices; feuilles d'exercices; travail en grand groupe; travail en petits groupes; évaluations des apprentissages; gestion des portfolios
9- La gestion des absences	Appeler son partenaire; préférence d'un remplaçant; engagement à expliquer le fonctionnement de la classe au remplaçant
10- Sa propre perception	Style de communicateur; formation continue; buts personnels; personnalité; critiques constructives; capacité à demander de l'aide; éthique de travail
11- L'équipe	Prise de décision; division du travail; relations sociales; ressemblances; différences

#### 2.4.2 L'IDENTIFICATION DES FORCES ET LIMITES DES CO-ENSEIGNANTS

Pour aider les enseignants qui allaient travailler en co-enseignement pour la première fois, les administrateurs d'une école secondaire de la Floride ont adapté un questionnaire (tableau 2.2) de Hall et Hord (2001) qui a pour but d'aider les nouveaux co-enseignants en leur demandant de faire le point sur l'expérience qu'ils vivaient. Le questionnaire est divisé en sept dimensions : 1 - présentation des leçons, 2 - interaction avec les élèves, 3 - caractéristiques physiques de la classe, 4 - communication, 5 - attention des élèves, 6 - gestion de la classe, 7 - planification, enseignement et évaluation.

Chacune des dimensions est divisée en cinq items. L'item énoncé représente un niveau de collaboration peu élevé alors que le cinquième item représente un très haut niveau de collaboration.



**Tableau 2.2 :** Exemple d'énoncés du questionnaire (traduction libre)  
Implementing change: Patterns, principles, and potholes.  
Hall & Hord; (2001).

Dimension 1 : Présentation des cours

Énoncés	Niveau de collaboration
Les composantes du cours sont présentées par un seul co-enseignant	1
La majorité des composantes du cours est présentée par un seul co-enseignant	2
Certaines composantes du cours sont présentées par les deux co-enseignants	3
La plupart des composantes du cours sont présentées par les deux co-enseignants	4
Toutes les composantes du cours sont présentées également par les deux co-enseignants	5

Malgré les quelques recherches sur l'efficacité du co-enseignement en regard des apprentissages des élèves (Jang, 2006), les prescriptions données aux co-enseignants pour améliorer leurs pratiques enseignantes (Cook et Friend, 1995; Morsink et al, 1991; Warwick, 1971) et les quelques outils destinés à la formation des co-enseignants, il n'en demeure pas moins que l'impact du co-enseignement sur les apprentissages réalisés par les élèves est difficile à mesurer et peu de données empiriques sont disponibles dans la littérature scientifique (Gerber et Popp 1995, Magiera et al.; 2005, Murawski, 2006). La recension des écrits nous permet de croire qu'il y a un lien entre le niveau collaboration des co-enseignants et l'efficacité du co-enseignement. Pour le vérifier, nous devons être en mesure de mesurer ce niveau de collaboration.

Gately et Gately (2001) ont construit un questionnaire qui vise à mesurer le niveau de collaboration entre deux co-enseignants mais ce questionnaire n'a pas été validé. Le but de cette étude est de traduire, adapter et valider le questionnaire de Gately et Gately (2001) afin de pouvoir mesurer le niveau de collaboration entre des éducateurs physiques qui travaillent en co-enseignement.

## **CHAPITRE III**

### **CADRE THÉORIQUE**

#### **3.1 LE MODÈLE DE COLLABORATION**

Le cadre théorique de cette étude s'appuie sur trois éléments : un modèle conceptuel, une catégorisation des types de co-enseignement et un continuum du niveau de collaboration. Il nous est apparu pertinent de travailler avec des éléments provenant du contexte de l'adaptation scolaire pour ses similitudes avec notre domaine de recherche.

Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (2005) ont présenté un premier modèle de collaboration en 1986 qu'ils ont amélioré par la suite. Nous avons choisi ce modèle de collaboration, car c'est celui qui permet le mieux d'analyser la réalité du co-enseignement en éducation physique. Bien que ce modèle présente la collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dont les statuts diffèrent, plusieurs autres dimensions sont, de notre point de vue, comparable à la réalité du co-enseignement généralement vécu en ÉPS. En outre : les responsabilités liées à la sécurité des élèves, la planification et l'évaluation des apprentissages, l'établissement des cadres de fonctionnement dans la gestion de classe et l'établissement d'ententes préalables sur les rôles que chacun assumera.

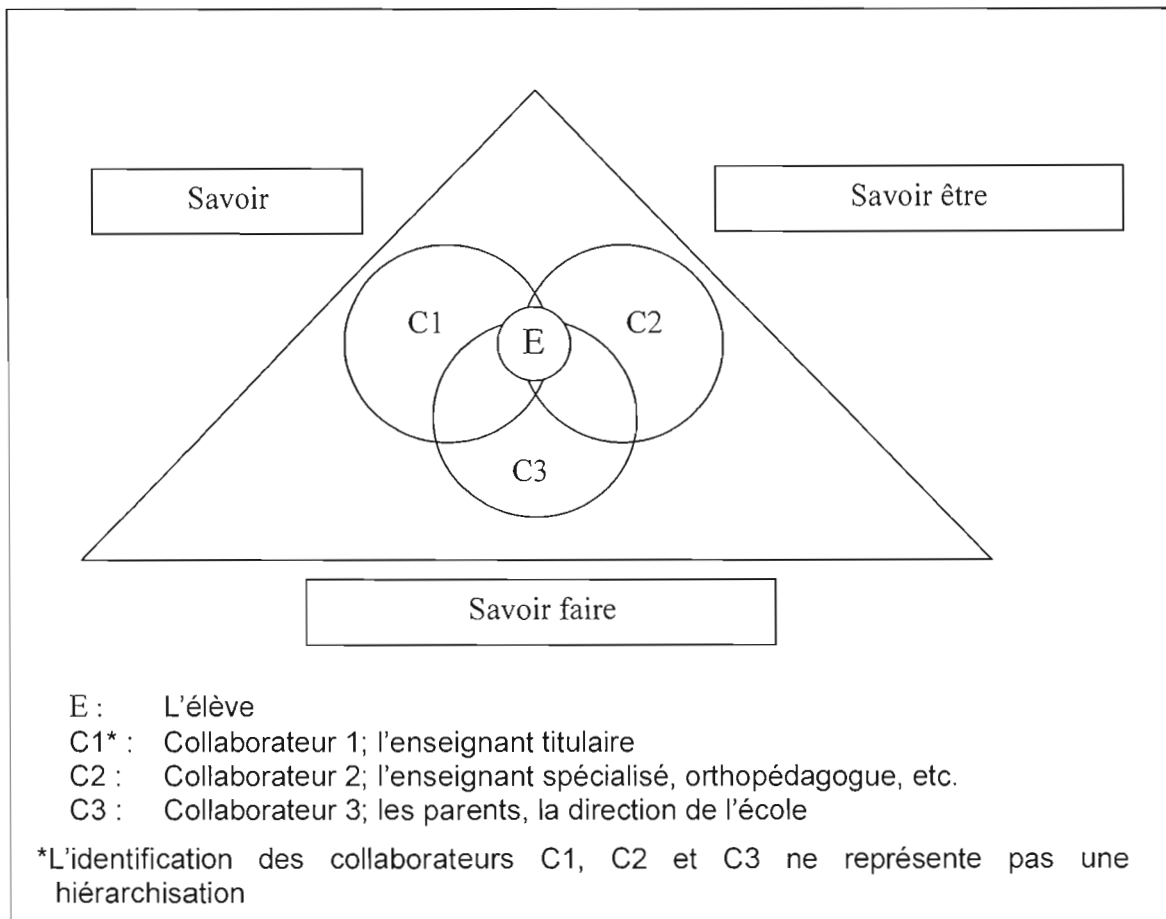
Le modèle d'Idol et al. (2005) insiste beaucoup sur le respect entre les collaborateurs et la relation d'égal à égal que doivent avoir l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé pour être efficace dans l'atteinte de leurs objectifs.

Nous présentons dans un premier temps le modèle d'Idol et al. (2005), puis, chacune des composantes du modèle sera expliquée et illustrée dans un contexte de co-enseignement en éducation physique.

Le modèle d'Idol et al. (2005) représente un processus interactif qui implique un certain nombre d'intervenants qui possèdent différentes expertises et qui ont comme objectif de trouver des solutions à différents problèmes vécus dans la classe (Figure 1). Ces professionnels sont les enseignants titulaires, les enseignants spécialisés ou tout autre professionnel qui œuvre auprès des élèves d'une école ainsi que d'autres intervenants qui ne sont pas présents quotidiennement dans la vie scolaire proprement dite, mais qui ont une influence importante sur l'élève telle que les parents ou la direction de l'école.

Ce modèle est un bel exemple des finalités pédagogiques attendues des programmes de formation et témoigne d'une culture professionnelle attendue qui se marie bien à une réalité scolaire au primaire.

**Figure 1 : Modèle de collaboration Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (2005)**  
Traduction libre



### 3.1.1 LES ACTEURS

#### L'élève (E)

La position de l'élève (E), au centre de la figure indique que les préoccupations des collaborateurs présentés dans le modèle convergent vers l'élève. Il est l'objectif de toutes les interventions, c'est chez lui que l'on veut voir apparaître une modification au niveau des comportements, des attitudes ou des habiletés. L'élève représente la cible pour laquelle les collaborateurs unissent leurs efforts. En enseignement de l'éducation physique, les co-enseignants collaborent pour que l'élève vive des

situations d'apprentissage afin qu'il approfondisse ses connaissances, ses habiletés et ses compétences. Les situations d'apprentissage sont conçues pour amener un maximum d'élèves à réussir. Les co-enseignants unissent donc leurs efforts pour atteindre les objectifs fixés.

#### L'enseignant titulaire (C1)

Le collaborateur (C1) représente l'enseignant titulaire. L'enseignant qui est en contact avec l'élève tous les jours et qui est responsable des contenus d'apprentissage de l'ensemble des élèves d'un groupe et des méthodes d'enseignement. Il est responsable de toutes les phases de l'enseignement : il planifie, intervient et évalue. En enseignement de l'éducation physique, l'éducateur physique est le premier collaborateur. En enseignement solo, il est responsable de l'enseignement de l'éducation physique pour tous les élèves de ses groupes. Il est celui qui décide des contenus d'apprentissage, de la façon de les enseigner et de l'évaluation des apprentissages des élèves.

#### L'enseignant spécialisé, l'orthopédagogue, etc. (C2)

Le collaborateur (C2) représente l'enseignant spécialisé qui offre à l'équipe une expertise en fonction des besoins de l'élève. Il peut être présent en classe sur une base régulière ou seulement selon les besoins exprimés par l'enseignant. En enseignement de l'éducation physique, le second collaborateur pourrait correspondre à un conseiller pédagogique, ou à un orthopédagogue qui travaille avec certains élèves et qui peut offrir de l'aide à l'éducateur physique face à certaines situations.

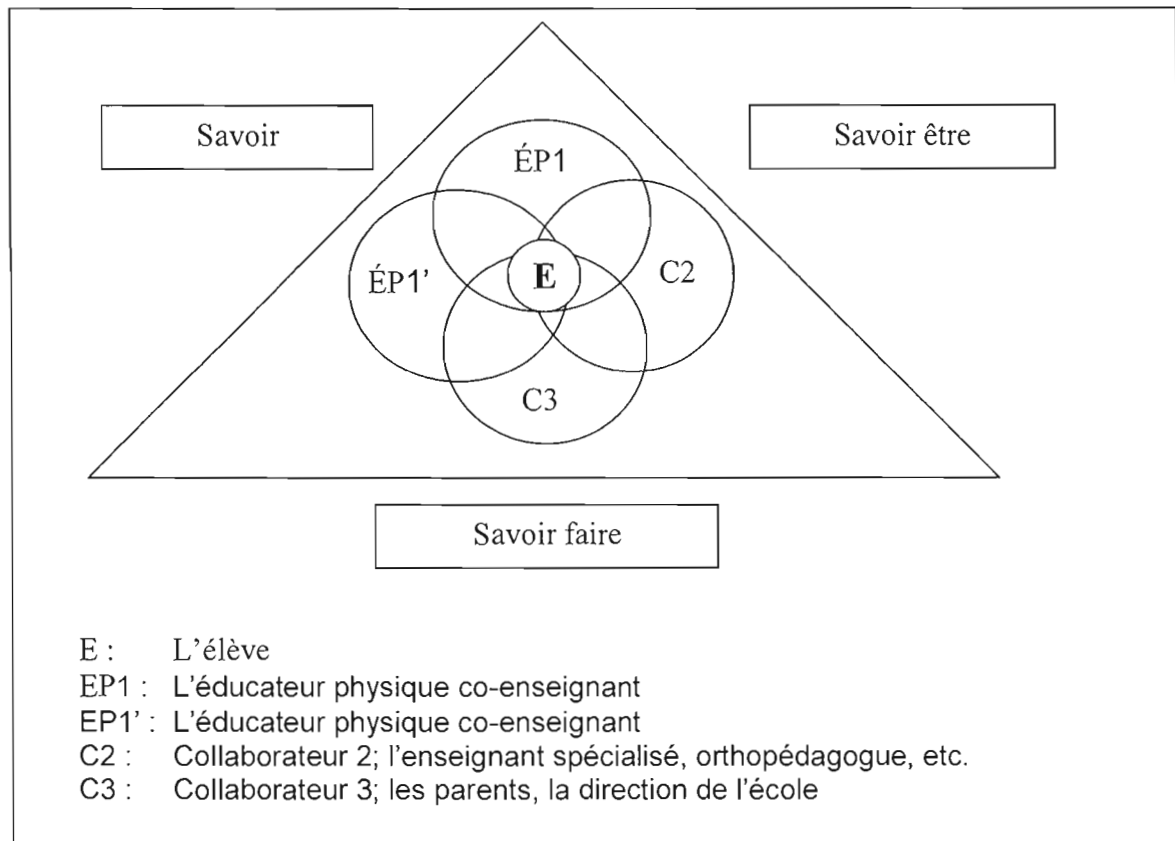
Les parents, la direction de l'école, etc. (C3)

Le collaborateur (C3) représente les gens qui ne sont pas présents à l'école, sur une base régulière, mais qui peuvent apporter une expertise complémentaire en vue d'aider les collaborateurs (C1 et C2) à atteindre les modifications souhaitées au niveau des comportements, des attitudes ou des habiletés de l'élève. Les parents et la direction de l'école peuvent remplir ce rôle. En enseignement de l'éducation physique, les parents et la direction de l'école peuvent aussi contribuer à l'atteinte des objectifs établis par l'équipe de collaborateurs.

En situation de co-enseignement en éducation physique, le collaborateur 1 (C1) du modèle d'Idol et al. (2005) est en quelque sorte doublé. Les co-enseignants pourraient être identifiés EP1 et EP1' dans la mesure où les deux éducateurs physiques en place possèdent le même statut et font le même travail d'enseignement en même temps et dans un même lieu. Les deux co-enseignants s'entraident pour trouver les meilleures stratégies possibles pour faire réussir les élèves en utilisant la complémentarité de leur expertise.

L'objectif de cette étude, tel que présenté précédemment se réfère à la collaboration entre EP1 et EP1'.

**Figure 2: Application du Modèle de collaboration d'Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (2005) à une dynamique de co-enseignement en éducation physique et à la santé**



### 3.1.2 LES BASES

La relation entre les collaborateurs et leur influence sur l'élève est encadrée par trois bases majeures que sont : 1) les savoir; 2) les savoir être et 3) les savoir faire sur lesquelles les collaborateurs devront s'appuyer pour atteindre leurs buts.



### **Les savoir**

Les savoir qu'apportent les collaborateurs à l'équipe représentent l'aspect plus théorique de l'enseignement : par exemple des connaissances sur les programmes d'étude, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages,... Chaque collaborateur possède sa propre expertise comportant ses forces et ses limites. La mise en commun des savoir de chacun fait en sorte que des solutions à des problèmes sont trouvées plus rapidement et plus efficacement par une équipe que par un seul individu (Idol et al. 2005).

En enseignement de l'éducation physique, les différents niveaux de maîtrise des moyens d'action illustrent bien la complémentarité des connaissances des co-enseignants. Ainsi, il est permis de croire que les élèves qui vivent le co-enseignement pourront bénéficier de situations d'apprentissage plus riches et plus complexes si les deux éducateurs physiques collaborent pour mettre en commun leurs savoirs pour construire les situations d'apprentissage.

### **Savoir être**

Chacun des membres de l'équipe possède ses valeurs et ses croyances issues de ses expériences personnelles. Le travail de collaboration provoquera inévitablement la confrontation de ces valeurs et croyances qui ne peuvent être identiques pour tous les collaborateurs de l'équipe. Si le climat de travail est adéquat, l'intégrité de chacun des collaborateurs sera préservée et la collaboration au sein de l'équipe en sera facilitée. Une préoccupation particulière doit être prise par de fréquentes discussions afin de permettre aux collaborateurs d'exprimer leurs valeurs et croyances et de développer un espace de valeurs communes qui assurera l'intégrité de l'équipe.

L'utilisation de l'humour peut apparaître dans certaines équipes de collaborateurs. L'humour peut servir à communiquer certains messages, mais peut

aussi servir d'exutoire face à certaines situations. Les collaborateurs doivent trouver un équilibre qui leur permettra d'être bien dans leur équipe de travail.

En enseignement de l'éducation physique, les deux éducateurs physiques arrivent également avec leurs valeurs et leurs croyances. Ils doivent pouvoir trouver un terrain d'entente afin d'être à l'aise lorsqu'ils enseignent. Ils doivent trouver la façon d'émettre leurs opinions tout en respectant celles de leurs collègues. Ce partage des valeurs et croyances ne saurait être possibles sans un niveau de collaboration élevé. Par exemple, les co-enseignants peuvent avoir des opinions différentes quant à l'importance de la performance versus l'importance de la participation. Comme pour tous les enseignants confrontés à cette situation professionnelle, l'importance d'entrer en relation avec l'autre est une assise essentielle à la réussite d'une collaboration professionnelle de qualité.

### **Savoir faire**

Pour une collaboration efficace, les collaborateurs (enseignant titulaire et enseignant spécialisé) doivent entretenir une relation d'égal à égal. Le respect des connaissances et des valeurs de chacun de même que la reconnaissance de ses limites et l'expression de ses propres valeurs ne sont possibles que si les collaborateurs développent des habiletés de travail d'équipe. Ces habiletés comprennent entre autres; la capacité de partager un objectif commun et de s'en investir personnellement, la capacité d'échanger, de partager et de discuter ouvertement, la capacité d'exercer un leadership en fonction de ses forces tout en laissant le leadership aux collègues lorsque nécessaire. Par le développement de ses habiletés, chacun favorise la collaboration entre les co-enseignants afin de faire front commun face aux problèmes ciblés ou simplement pour assurer l'apprentissage des élèves.

Le développement d'habiletés de travail d'équipe n'est pas différent pour une équipe de co-enseignant en éducation physique. L'équipe de co-enseignant doit

trouver une façon de régler les différents qui peuvent survenir et trouver des solutions pour arriver à un consensus.

L'ensemble des composantes du modèle d'Idol et al. (2005) permet de porter un regard sur la collaboration entre deux éducateurs physiques en situation de co-enseignement. Les connaissances, les attitudes et les habiletés constituent les bases sur lesquelles se fonde le co-enseignement qui ne peut être efficace que s'il y a un haut niveau de collaboration entre les co-enseignants. Il existe cependant plusieurs façons de vivre au quotidien le co-enseignement en salle de classe comme au gymnase.

### 3.2 LES TYPES D'ORGANISATION DU CO-ENSEIGNEMENT

Suite à l'augmentation du phénomène d'intégration des élèves en difficultés à des classes régulières, Maroney (2001) a produit un texte à l'intention des enseignants titulaires et des enseignants spécialisés qui souhaitent travailler en co-enseignement. Son texte présente cinq types d'organisation du co-enseignement lorsque deux professionnels de l'enseignement interviennent avec un seul groupe d'élèves. Ces types d'organisation du co-enseignement décrivent les actions vécues dans la classe au quotidien.

#### 3.2.1 CO-ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

Lors du co-enseignement traditionnel (*traditional team-teaching*), les deux co-enseignants se divisent également les contenus d'apprentissage et les présentent aux élèves. Les deux enseignants ont une responsabilité égale en ce qui concerne l'apprentissage et la gestion des élèves. Ils sont tous deux actifs tout au long de la période d'enseignement en présentant à tour de rôle le contenu que l'autre enseignant complètera au besoin.

### 3.2.2 CO-ENSEIGNEMENT COMPLÉMENTAIRE

Lors du travail en co-enseignement complémentaire (*complimentary or supportive instructor*), un enseignant est responsable de l'enseignement proprement dit, alors que le second s'assure de la compréhension des élèves en les amenant à utiliser différentes stratégies pour répondre aux problèmes posés. Pendant que le premier enseignant propose le contenu d'apprentissage, le deuxième explique les différentes stratégies pour réaliser la tâche demandée. En d'autres mots, un enseignant explique la théorie et l'autre enseignant propose des exercices.

### 3.2.3 CO-ENSEIGNEMENT EN PARALLÈLE

Dans ce type de co-enseignement, le groupe est divisé en deux et les enseignements se déroulent en parallèle (*parrallel instructor*). La même situation d'apprentissage est présentée aux deux sous-groupes. Le co-enseignement en parallèle permet entre autres l'enseignement de contenu qui demande un plus petit ratio d'élèves.

### 3.2.4 CO-ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

Le co-enseignement est de type différencié (*differentiated split class team-teaching*), quand deux sous-groupes sont formés en fonction du niveau d'habiletés des élèves. Un enseignant revient sur les notions moins bien acquises par les élèves plus faibles, pendant que le second enseigne aux élèves plus forts.

### 3.2.5 CO-ENSEIGNEMENT DE SOUTIEN

Dans ce mode de fonctionnement (*monitoring teacher*), un seul enseignant est responsable de l'enseignement. Le second enseignant s'assure de la compréhension des élèves en circulant régulièrement. Il agit comme soutien.

Ces différents types de co-enseignement se retrouvent possiblement dans les gymnases des écoles primaires du Québec. Les éducateurs physiques en

utilisent probablement plusieurs, en fonction des moyens d'action, de leurs expériences, de leurs expertises et des intentions pédagogiques qu'ils poursuivent. À titre d'exemple, lorsque deux groupes de niveaux scolaires différents sont jumelés pour une ou plusieurs périodes dans la semaine, les co-enseignants auront recours au co-enseignement différencié. Ainsi, un co-enseignant proposera une situation d'enseignement apprentissage à un groupe d'élèves et le second co-enseignant proposera une situation similaire, mais à un niveau adapté à son groupe d'élèves. Nous pourrions observer le co-enseignement complémentaire dans une situation d'enseignement de sport collectif par exemple. Alors qu'un éducateur physique se trouve sur la surface de jeu pour diriger une partie, l'autre éducateur physique se placera près des élèves en attente pour amener les élèves à observer différents éléments.

Quel que soit le type de co-enseignement vécu par les éducateurs physiques, une grande collaboration est nécessaire pour déterminer et assurer le respect des rôles de chacun.

### 3.3 LE CONTINUUM DES NIVEAUX DE COLLABORATION

L'importance du niveau de collaboration est fréquemment mentionnée dans la littérature sur le co-enseignement. Gately et Gately (2001) proposent une échelle de mesure du niveau de collaboration entre des co-enseignants. Ces auteurs ont proposé huit dimensions pour juger du niveau de collaboration entre les co-enseignants. Pour chacun de ces thèmes, des exemples de comportements types illustrent les trois niveaux de collaboration (Tableau 3.1)

**Tableau 3.1 : Continuum de collaboration selon Gately et Gately (2001), traduction libre**

Thèmes	Niveaux de collaboration
La communication	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Difficulté à bien se comprendre. Incompréhension et interprétation des messages non verbaux.</li> <li>2 Communication plus facile. Interaction verbale. Partage d'idées. Apparition de l'humour.</li> <li>3 Plus de communication non verbale. Établissement de signaux simples pour communiquer ses idées. Communication ouverte.</li> </ol>
Déplacements et positionnement des co-enseignants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Chacun des enseignants demeure de son côté. Peu de partage du matériel.</li> <li>2 Mouvement de la part des enseignants. Partage du matériel. Les deux enseignants occupent tout l'espace.</li> <li>3 Complémentarité des déplacements.</li> </ol>
Connaissance du programme d'étude	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Confiance limitée dans les connaissances que possède son partenaire.</li> <li>2 La confiance s'installe. Le partage d'idées est plus fréquent.</li> <li>3 Chacun des partenaires connaît les forces et capacités de chacun.</li> </ol>
Identification des objectifs d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Poursuite de l'atteinte des objectifs sans ajustement. Peu de flexibilité.</li> <li>2 Différenciation selon les habiletés des élèves. Modification des objectifs visés.</li> <li>3 Individualisation des objectifs pour chacun des élèves.</li> </ol>
Planification	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La planification individuelle est mise en commun pour le cours. Peu de fluidité dans le déroulement des cours.</li> <li>2 Planification commune. Partage d'idées.</li> <li>3 Planification annuelle, séquentielle et hebdomadaire commune. Les co-enseignants prennent le temps de s'ajuster pendant le cours. Discussion et modification de la planification sur le champ.</li> </ol>
Présentation des leçons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Alternance des enseignants selon l'activité d'apprentissage. Les enseignants présentent à tour de rôle leur leçon. Un enseignant prend plus de leadership que l'autre.</li> <li>2 Début des présentations à deux. Le leadership s'exerce à tour de rôle.</li> <li>3 Présentation commune des situations d'apprentissage. Partage équitable des tâches. Les élèves dirigent leurs questions vers les deux enseignants.</li> </ol>
Gestion de classe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Un enseignant enseigne alors que le second est en soutien. Les règles sont décidées par un seul enseignant.</li> <li>2 Les rôles sont partagés. Les règles de fonctionnement sont décidées par les deux enseignants et sont les mêmes pour tous les groupes.</li> <li>3 Les règles de fonctionnement, routines et attentes sont clairement identifiées. Différenciation selon les groupes.</li> </ol>
Évaluation	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Chacun des partenaires évalue ses élèves avec ses propres outils d'évaluation.</li> <li>2 Les partenaires utilisent les mêmes outils d'évaluation, mais évaluent leur propre groupe.</li> <li>3 Les élèves peuvent être évalués par l'un ou l'autre des partenaires qui utilisent les mêmes outils d'évaluation.</li> </ol>

## **CHAPITRE IV**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de la recherche. La procédure de traduction, d'adaptation et de validation du questionnaire sera présentée en premier lieu. Par la suite suivront la présentation de la version originale du questionnaire de Gately et Gately (2001) son adaptation, les stratégies de collecte de données et l'échantillon.

#### **4.1 PROCÉDURE DE TRADUCTION, D'ADAPTATION ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE**

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les différentes étapes que nous avons réalisées pour développer notre instrument cependant, avant d'entamer la première étape de la procédure de traduction, nous avons jumelé les deux questionnaires de Gately et Gately (2001) en un seul questionnaire pour les éducateurs physiques. Le questionnaire destiné aux enseignants titulaires a été le questionnaire maître, alors que quelques questions du questionnaire destiné à l'enseignant spécialiste ont permis d'ajouter ou de compléter le questionnaire de notre étude. Puisque les deux co-enseignants en éducation physique ont le même statut et les mêmes responsabilités, il est préférable d'utiliser un questionnaire unique.



#### 4.1.1 ÉTAPE 1 : PRÉPARATION D'UNE VERSION PRÉLIMINAIRE

Vallerand (1989) propose d'utiliser la traduction inversée pour traduire un questionnaire. Il s'agit d'une traduction de la version originale à une nouvelle langue, dans notre cas de l'anglais au français. Cette traduction se fait par un premier traducteur bilingue. Ensuite, il faut traduire cette version française à une version anglaise par un deuxième traducteur bilingue et vérifier si la nouvelle version anglaise est près de la version originale. Le deuxième traducteur ne doit pas avoir été mis en contact de version originale afin d'éviter les biais.

À partir du questionnaire fusionné des deux questionnaires de Gately et Gately (2001), nous avons soumis le questionnaire à un traducteur bilingue pour une première traduction en français. Cette version a été remise à un second traducteur bilingue qui n'avait pas été mis en contact avec la version originale du questionnaire. La nouvelle version anglaise s'est avérée très près de la version originale. À la suite de cette étape, nous avons adapté le questionnaire, dans sa version française, à une réalité de l'enseignement de l'ÉPS au contexte du primaire

Afin de mieux cerner les thèmes, il est apparu important d'ajouter un quatrième item pour chacune des dimensions proposées par Gately et Gately (2001). Enfin, nous avons décidé de faire des items en lien avec la dimension « gestion du matériel » parce qu'il s'agit ici d'un élément spécifique à l'enseignement au gymnase que vivent au quotidien, les éducateurs physiques.

#### 4.1.2 ÉTAPE 2 : ÉVALUATION DE LA VERSION PRÉLIMINAIRE

Une évaluation minutieuse de la version française du questionnaire permet d'étudier la précision des items et d'arriver à une version expérimentale de l'instrument. Une analyse du sens de chacun des items doit être faite afin de s'assurer de la justesse de chacun des termes utilisés. Pour l'évaluation et la modification de notre questionnaire, nous avons fait appel à deux spécialistes. Le



premier spécialiste, qui travaille au niveau de la formation pratique des futurs éducateurs physiques, est également superviseur de stage et possède une excellente connaissance des pratiques des éducateurs physiques œuvrant en milieu scolaire québécois. Le deuxième spécialiste est professeur à la formation initiale des éducateurs physiques. Il possède une excellente connaissance du milieu scolaire québécois et du domaine de la docimologie. Les deux experts ont étudié la version produite à la première étape du questionnaire, évalué la clarté de chacun des items et élaboré des commentaires qui permettent d'améliorer le questionnaire. Les experts se prononçaient sur la clarté de l'item sur une échelle de 1 à 5. Le résumé des résultats de cette étape est présenté au tableau 4.1. L'ensemble des modifications suggérées par les experts a été réalisé pour créer la version expérimentale du questionnaire.

**Tableau 4.1 : Résumé des résultats de l'évaluation de la version préliminaire**

Informations	Explications
Niveau de clarté des items (sur une échelle de 1 à 5)	Pour l'expert #1, 24 items ont obtenu 4/5 ou 5/5 alors que pour l'expert #2, 23 items ont obtenu 4/5 et 5/5. Les experts ont indiqué que tous les items pourraient avoir une cote de 5/5 si leurs recommandations étaient respectées.
Standardisation du questionnaire	Utiliser l'expression : « Selon moi » plutôt que l'expression : « Nous ». Le « nous » indique que le répondant répond pour son partenaire alors que nous cherchons à connaître sa perception personnelle.
À vérifier lors de la validation de terrain	L'utilisation du terme « complémentarité » qui fait référence aux déplacements des co-enseignants sera-t-elle bien comprise par les répondants (item #11)?
S'assurer que les questions ne comportent pas deux idées	Revoir les items identifiés et vérifier qu'elles font référence à un seul thème. Exemple : « Les élèves peuvent demander de l'aide et des explications aux deux co-enseignants ». « Aide et explications » font référence à deux dimensions.
Préciser le contexte	Certains items demandaient que l'on précise le contexte : Planification annuelle ou d'étape, etc.
Utilisation de l'expression : de façon concertée ou à parts égales	Lorsque les items font référence à des thèmes qui impliquent les deux co-enseignants, il est préférable de remplacer l'expression « ensemble », par l'expression « de façon concertée ». Cette formulation permet de mieux situer le niveau de collaboration.  Selon l'item, l'utilisation de l'expression à « part égale » peut être plus judicieuse.

#### 4.1.3 ÉTAPE 3 : ÉVALUATION DE LA VERSION EXPÉRIMENTALE

Pour compléter le processus d'évaluation, nous avons soumis les items retenus aux principaux destinataires pour en assurer la compréhension. Trois éducateurs physiques qui ont une expérience du co-enseignement ont participé à cette étape. Ils ont été rencontrés à des moments différents pour répondre individuellement au questionnaire et se prononcer sur la clarté des items. Le tableau 4.2 résume les informations recueillies lors de cette étape qui n'a donné lieu à aucune modification au questionnaire. Nous choisissons de ne pas ajouter la nouvelle dimension suggérée par l'éducateur physique no 2, car cette dimension fait référence à l'absence d'un co-enseignant et non à la collaboration entre les deux co-enseignants.

**Tableau 4.2 : Informations recueillies lors de la validation de terrain**

Informations	Explications
L'expérience des répondants en co-enseignement	Répondant 1 : 15 ans Répondant 2 : 5 ans Répondant 3 : 4 ans
Temps pour compléter le questionnaire	Répondant 1 : 8 minutes Répondant 2 : 9 minutes Répondant 3 : 7 minutes
<b>Vérification de la clarté des items :</b> Complémentarité des déplacements	La notion de complémentarité des déplacements a été comprise de la même façon par les trois répondants. Deux d'entre eux ont fait référence aux déplacements des joueurs de tennis en double.
Est-ce qu'il y a redondance entre les items 23 et 32?	Les trois répondants ont indiqué qu'il n'y avait pas de redondance entre les deux items.
Est-ce qu'un thème devrait être ajouté?	Le répondant 2 a mentionné la difficulté de travailler avec un autre partenaire quand son collègue devait s'absenter.

#### 4.2 PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE D'ORIGINE ET DE SON ADAPTATION

Le questionnaire de Gately et Gately (2001) s'adresse à un enseignant régulier et à son collègue enseignant spécialisé. Certains items sont identiques pour les deux enseignants et d'autres items sont différents. Nous présentons ici les items originaux du questionnaire de Gately et Gately (2001) et l'adaptation que nous en avons faite.

**Tableau 4.3 : Présentation de la version originale du questionnaire de Gately et Gately (2001) et son adaptation**

### **La Communication**

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I can easily read the nonverbal cues of my co-teaching partner.</li> <li>• Humour is often used in the classroom.</li> <li>• Communication is open and honest.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I can easily read the nonverbal cues of my co-teaching partner.</li> <li>• Humour is often used in the classroom.</li> <li>• Communication is open and honest.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je peux facilement lire le langage non verbal de mon partenaire.</li> <li>• L'humour est présent dans notre enseignement.</li> <li>• Selon moi, nous avons des signaux non verbaux communs pour communiquer pendant notre enseignement.</li> <li>• Je me sens à l'aise d'exprimer mes opinions.*</li> </ul>	
*Cette question est celle que nous avons créé	

### **Les déplacements et positionnements**

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• All materials are shared in the classroom.</li> <li>• Both teachers moving freely about the space in the co-taught classroom.</li> <li>• There is fluid positioning of teachers in the classroom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• All materials are shared in the classroom.</li> <li>• I feel comfortable moving freely about the space in the co-taught classroom.</li> <li>• There is fluid positioning of teachers in the classroom.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je me sens à l'aise de me déplacer librement dans notre gymnase.</li> <li>• Selon moi, nous tenons compte de la complémentarité de nos déplacements dans le gymnase.</li> <li>• Selon moi, nous supervisons en parts égales le travail des élèves.</li> <li>• Selon moi, mon partenaire pourra prendre en charge les deux groupes si j'ai à quitter le gymnase.*</li> </ul>	

### Connaissance du programme d'étude

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>I feel confident in my knowledge of the curriculum content.</li> <li>The special educator is familiar with the methods and the materials with respect of this content.</li> <li>I am confident of the special educator's knowledge of the curriculum content.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I understand the curriculum standards with respect to the content area in the co-taught classroom.</li> <li>I am familiar with the methods and the materials with respect of this content.</li> <li>My co-teacher understands the curriculum standards with respect to the content area in the co-taught classroom.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon moi, nous accordons la même importance au programme de formation de l'école québécoise.</li> <li>Selon moi, nous sommes à l'aise d'utiliser le programme de formation de l'école québécoise.</li> <li>J'ai confiance aux connaissances de mon partenaire du programme de formation de l'école québécoise.</li> <li>Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'application du programme de formation de l'école québécoise.*</li> </ul>	

### La différenciation dans l'enseignement

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>Both teachers in the co-taught classroom agree on the goals of the co-taught classroom.</li> <li>Modifications of goals for students with special needs are fully incorporated into this class.</li> <li>Student-centered objectives are incorporated into the classroom curriculum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Both teachers in the co-taught classroom agree on the goals of the co-taught classroom.</li> <li>Modifications of goals for students with special needs are fully incorporated into this class.</li> <li>Student-centered objectives are incorporated into the classroom curriculum.</li> </ul>
Traduction et adaptation des Items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité qu'ont les élèves d'adapter le niveau de difficulté des tâches d'apprentissage.</li> <li>Je me sens à l'aise de modifier les situations d'apprentissage pendant l'enseignement.</li> <li>Je respecte les changements apportés aux situations d'apprentissage par mon partenaire.</li> <li>Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'adaptation des tâches d'apprentissage selon les capacités d'un élève.*</li> </ul>	

### La présentation des situations d'apprentissage

Items pour l'enseignant	Itemss pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I often present lessons in the co-taught class.</li> <li>• Students accept both teachers as equal partners in the learning process.</li> <li>• The chalk passes freely between the two teachers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• My co-teaching partner often presents lessons in the co-taught class.</li> <li>• Students accept both teachers as equal partners in the learning process.</li> <li>• The chalk passes freely between the two teachers.</li> </ul>
Traduction et adaptation des Items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon moi, nous présentons en parts égales les situations d'apprentissage.</li> <li>• Selon moi, les élèves s'adressent autant aux deux enseignants pour demander de l'aide.</li> <li>• Je suis disponible pour compléter les explications lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.</li> <li>• Je me sens à l'aise d'intervenir verbalement lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.*</li> </ul>	

### La planification

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning for classes is the shared responsibility of both teachers.</li> <li>• Time is allotted (or found) for common planning.</li> <li>• Planning can be spontaneous, with changes occurring during the instructional lesson.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning for classes is the shared responsibility of both teachers.</li> <li>• Time is allotted (or found) for common planning.</li> <li>• Planning can be spontaneous, with changes occurring during the instructional lesson.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon moi, nous partageons la même opinion sur le temps accordé aux différents moyens d'action dans une étape.</li> <li>• Selon moi, nous avons la même opinion sur l'utilité de planifier les situations d'apprentissage.</li> <li>• Selon moi, nous planifions les situations d'apprentissage de façon concertée.</li> <li>• Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité d'ajuster notre planification journalière.*</li> </ul>	

### La gestion de classe

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behavior management is the shared responsibility of both teachers.</li> <li>• Classroom rules and routines have been jointly developed.</li> <li>• A variety of classroom management techniques are utilized to enhance learning of all students.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behavior management is the shared responsibility of both teachers.</li> <li>• Classroom rules and routines have been jointly developed.</li> <li>• A variety of classroom management techniques are utilized to enhance learning of all students.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon moi, nous gérons les comportements perturbateurs en parts égales.</li> <li>• Selon moi, nous faisons respecter les règles de fonctionnement en parts égales.</li> <li>• Selon moi, nous élaborons les règles de fonctionnement de façon concertée.</li> <li>• Je respecte la façon d'intervenir de mon partenaire auprès des apprenants perturbateurs.*</li> </ul>	

### L'évaluation des apprentissages

Items pour l'enseignant	Items pour l'enseignant spécialiste
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Many measures are used for grading the students.</li> <li>• Test modifications are commonplace.</li> <li>• Goals and objectives in IEP's* are considered as part of the grading for students with special needs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Many measures are used for grading the students.</li> <li>• Test modifications are commonplace.</li> <li>• Goals and objectives in IEP's are considered as part of the grading for students with special needs.</li> </ul>
Traduction et adaptation des items	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon moi, nous avons la même conception de la réussite d'un élève.</li> <li>• Selon moi, nous décidons des critères d'évaluation de façon concertée.</li> <li>• Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'évaluation des apprentissages.</li> <li>• Selon moi, nous partageons en parts égales les tâches d'évaluation des apprentissages.*</li> </ul>	



### La gestion du matériel

---

Nous avons décidé de faire des items en lien avec la dimension « gestion du matériel » parce qu'il s'agit ici d'un élément spécifique à l'enseignement au gymnase que vivent au quotidien, les éducateurs physiques. Nous nous sommes inspirés du questionnaire de Gately et Gately (2001) pour l'élaboration de ceux-ci.

---

- Selon moi, nous planifions les achats de matériels de façon concertée.
  - Selon moi, nous sommes responsables en parts égales du rangement du dépôt de matériel.
  - Selon moi, nous collaborons en parts égales dans la préparation matérielle du gymnase.
  - Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'implication des élèves dans la gestion du matériel.\*
- 

## 4.3 STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES

Le questionnaire a été distribué au congrès de la Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques du Québec au mois d'octobre 2007 afin de maximiser le nombre de répondants. Une version électronique du questionnaire a été envoyée pour diffusion, aux conseillers pédagogiques en éducation physique et à la santé de toutes les commissions scolaires du Québec et différents réseaux d'éducateurs physiques dans les commissions scolaires ont été utilisés pour recueillir le maximum de répondants.

## 4.4 L'ÉCHANTILLON

Le questionnaire a été complété par 72 répondants, 49 hommes et 23 femmes provenant de huit commissions scolaires. Les répondants avaient en moyenne 14, 8 années d'expérience, avec un écart-type de 10,1. Ils avaient une expérience de 6.6 années d'expérience en co-enseignement avec un écart type de 7.1. Leurs tâches d'enseignement étaient composées de co-enseignement à 57.5 %, écart-type de

31.2%. Sur une échelle de type Lickert à cinq niveaux, un représentant un désaccord avec l'énoncé et 5 un très grand accord avec l'énoncé. Les répondants ont mentionné apprécier en moyenne le co-enseignement à un niveau de 4 (Tableau 4.4)

**Tableau 4.4 : Statistiques descriptives pour les variables concernant les répondants**

Variables	Moyenne	Écart-type
Nombre d'années d'expérience en enseignement	14.8	10.1
Nombre d'années d'expérience en co-enseignement	6.6	7.1
Pourcentage de la tâche actuelle en co-enseignement	57.5	31.1
Nombre d'années d'expérience avec votre partenaire	2.2	2.8
Appréciation du co-enseignement	4.0	1.2

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### 5.1 RÉSULTATS DES ANALYSES

Ce chapitre présente les résultats obtenus lors de l'analyse statistique des données recueillies auprès des répondants ainsi qu'une discussion de ces résultats. Nous présenterons, dans un premier temps, les trois niveaux d'analyse des résultats que nous avons obtenus : 1- pour tous les items du questionnaire, 2- pour la somme des items sur les neuf dimensions et 3- pour chacune des dimensions. Dans un deuxième temps, nous présentons une discussion des résultats nous terminerons cette section par la présentation des améliorations qu'il serait utile d'apporter à notre questionnaire.

##### 5.1.1 RÉSULTATS DES ANALYSES POUR TOUS LES ITEMS DU QUESTIONNAIRE

Nous avons procédé à l'analyse de chacun des items par rapport à l'ensemble du questionnaire. Ainsi, les items pris individuellement ont été analysés en lien avec le total du questionnaire. Le but de cette analyse était de vérifier la consistance interne du questionnaire grâce à l'alpha de Chronbach.

Le coefficient alpha de Chronbach, ou encore le degré de consistance interne entre les 36 items du questionnaire est élevé ( $\alpha = 0,97$ ). Par ailleurs, notre analyse ne révèle pas d'item déviant, en effet il n'y a pas d'item dont le coefficient de corrélation avec le total corrigé est faible. Par conséquent, il est inutile de supprimer des items parmi les 36 items du questionnaire. Cette analyse de fidélité permet de

conclure que notre questionnaire présente une très bonne consistance interne des items.

#### 5.1.2 RÉSULTATS DES ANALYSES POUR LES SOMMES DES ITEMS SUR CHACUNE DES NEUF DIMENSIONS

La seconde analyse effectuée a été celle de chacune des dimensions prises individuellement en lien avec le total du questionnaire. Nous avons généré neuf scores qui représentent la somme de chacune des quatre items qui constituent les neuf dimensions de notre questionnaire. Pour estimer la fidélité des mesures de ces neuf dimensions, nous avons fait une analyse de consistance interne entre ces neuf scores obtenus. Le coefficient alpha de Chronbach est élevé ( $\alpha = 0,96$ ), ce qui permet de croire que la mesure de ces neuf scores présente une très bonne consistance interne. Notre analyse n'indique pas de dimensions déviantes, en effet, les corrélations entre les thèmes et le total corrigé sont supérieures à 0,75.

#### 5.1.3 RÉSULTATS DES ANALYSES POUR CHACUNE DES DIMENSIONS

La troisième analyse effectuée a été celle des quatre items pris individuellement en lien avec sa dimension. Nous avons effectué des analyses statistiques pour chacun items en lien avec leurs dimensions respectives. Les analyses statistiques effectuées sont des analyses de fidélité de cohésion interne d'une dimension. L'alpha de Chronbach permet de connaître le niveau de consistance interne d'une dimension. Les alphas pour les différentes dimensions du questionnaire varient entre 0,61 et 0,89. Nous présentons ici les dimensions, les items relatifs à ces dimensions ainsi que les résultats d'analyse.

Tableau 5.1 : Items de la dimension ***la communication***

Numéros	Items
1	Je peux facilement lire le langage non verbal de mon partenaire.
10	L'humour est présent dans notre enseignement.
19	Selon moi, nous avons des signaux non verbaux communs pour communiquer pendant notre enseignement.
28	Je me sens à l'aise d'exprimer mes opinions.

Les analyses statistiques démontrent un alpha de Cronbach de 0,80 pour les quatre items relatifs à la communication entre les co-enseignants soient les items : 1, 10, 19 et 28. L'alpha diminue de façon importante si l'item 19 est retiré du questionnaire ( $\alpha = 0,69$ ) alors qu'il n'augmente que très légèrement si l'on retire l'item 1 ( $\alpha = 0,81$ ).

Tableau 5.2 : Items de la dimension ***les déplacements et positionnements des co-enseignants***

Numéros	Items
2	Je me sens à l'aise de me déplacer librement dans notre gymnase.
11	Selon moi, nous tenons compte de la complémentarité de nos déplacements dans le gymnase.
20	Selon moi, nous supervisons en parts égales le travail des élèves.
29	Selon moi, mon partenaire pourra prendre en charge les deux groupes si j'ai à quitter le gymnase.

L'alpha de Chronbach est de 0,73 pour cette dimension. Les items 2, 11, 20 et 29 sont liés entre eux. Une consistance interne plus élevée peut être obtenue en retirant l'item 2 ( $\alpha = 0,77$ ). Par contre, il semble que deux items soient statistiquement plus importantes soit les items 11 et 20. En retirant l'item 11, l'alpha diminue de façon importante ( $\alpha = 0,58$ ) de même qu'en retirant l'item 20, l'alpha diminue également de façon importante ( $\alpha = 0,60$ ).

Tableau 5.3 : Items de la dimension **connaissance du programme d'étude**

Numéros	Items
3	Selon moi, nous accordons la même importance au programme de formation de l'école québécoise.
12	Selon moi, nous sommes à l'aise d'utiliser le programme de formation de l'école québécoise.
21	J'ai confiance aux connaissances de mon partenaire du programme de formation de l'école québécoise.
30	Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'application du programme de formation de l'école québécoise.

Les items de cette dimension sont très fortement liés entre eux. L'alpha pour les items 3, 12, 21 et 30 de cette dimension s'établit à 0,89. Le retrait de l'item 21 entraînerait une légère baisse de l'alpha ( $\alpha = 0,83$ ). L'alpha ne pourrait être augmenté en retirant une ou l'autre des items.

Tableau 5.4 : Items de la dimension **la différenciation dans l'enseignement**

Numéros	Items
4	Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité qu'ont les élèves d'adapter le niveau de difficulté des tâches d'apprentissage.
13	Je me sens à l'aise de modifier les situations d'apprentissage pendant l'enseignement.
22	Je respecte les changements apportés aux situations d'apprentissage par mon partenaire.
31	Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'adaptation des tâches d'apprentissage selon les capacités d'un élève.

Les items 4, 13, 22 et 31 sont très fortement liés entre eux ( $\alpha = 0,87$ ). Il est impossible d'augmenter l'alpha de cette dimension en retirant un item. Toutefois, le retrait de l'item 31 entraînerait une diminution considérable de l'alpha ( $\alpha = 0,79$ ).

Tableau 5.5 : Items de la dimension *la présentation des situations d'apprentissage*

Numéros	Items
5	Selon moi, nous présentons en parts égales les situations d'apprentissage.
14	Selon moi, les élèves s'adressent autant aux deux enseignants pour demander de l'aide.
23	Je suis disponible pour compléter les explications lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.
32	Je me sens à l'aise d'intervenir verbalement lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.

L'alpha de Chronbach pour les items 5, 14, 23 et 32 est de 0,61. Bien que l'alpha soit un peu faible, il indique que les items sont liés entre eux. L'alpha augmenterait de façon importante en retirant l'item 5 ( $\alpha = 0,70$ ) alors qu'il diminuerait en retirant l'item 14 ( $\alpha = 0,54$ ).

Tableau 5.6 : Items de la dimension *la planification*

Numéros	Items
6	Selon moi, nous partageons la même opinion sur le temps accordé aux différents moyens d'action dans une étape.
15	Selon moi, nous avons la même opinion sur l'utilité de planifier les situations d'apprentissage.
24	Selon moi, nous planifions les situations d'apprentissage de façon concertée.
33	Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité d'ajuster notre planification journalière.

L'analyse de cette dimension nous indique que les items sont très fortement liés entre eux. L'alpha ( $\alpha = 0,88$ ) ne peut être augmenté par le retrait d'un item alors que le retrait de l'item 24 entraînerait une légère baisse de l'alpha ( $\alpha = 0,84$ ).

Tableau 5.7 : Items de la dimension *la gestion de classe*

Numéros	Items
7	Selon moi, nous gérons les comportements perturbateurs en parts égales.
16	Selon moi, nous faisons respecter les règles de fonctionnement en parts égales.
25	Selon moi, nous élaborons les règles de fonctionnement de façon concertée.
34	Je respecte la façon d'intervenir de mon partenaire auprès des apprenants perturbateurs.

Les items de la dimension qui traitent de la gestion de classe sont très fortement liés entre eux avec un alpha de 0,89. Comme pour la dimension précédente, il est impossible d'augmenter l'alpha en retirant un item. Le retrait de l'item 34 entraînerait une diminution de l'alpha à 0,83.

Tableau 5.8 : Items de la dimension *l'évaluation des apprentissages*

Numéros	Itemss
8	Selon moi, nous avons la même conception de la réussite d'un élève.
17	Selon moi, nous décidons des critères d'évaluation de façon concertée.
26	Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'évaluation des apprentissages.
35	Selon moi, nous partageons en parts égales les tâches d'évaluation des apprentissages.

Les items 8, 17, 26 et 35 sont très fortement liés entre eux ( $\alpha = 0,86$ ). Le retrait de l'item 35 aurait une influence positive sur l'alpha en le faisant passer à 0,88. Par contre, le retrait des items 17 et 8 aurait une influence négative sur l'alpha en le faisant diminuer à 0,79 et 0,81 respectivement.



Tableau 5.9 : Items de la dimension *la gestion du matériel*

Numéros	Items
9	Selon moi, nous planifions les achats de matériels de façon concertée.
18	Selon moi, nous sommes responsables en parts égales du rangement du dépôt de matériel.
27	Selon moi, nous collaborons en parts égales dans la préparation matérielle du gymnase.
36	Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'implication des élèves dans la gestion du matériel.

L'analyse des items portant sur la dimension de la gestion du matériel nous indique un alpha de 0,64. L'item 18 a une influence importante sur les autres items de cette dimension. Le retrait de cet item entraînerait une chute importante de l'alpha ( $\alpha = 0,49$ ). Le retrait de l'item 36 aurait l'effet inverse en augmentant l'alpha ( $\alpha = 0,68$ ).

## 5.2 AMÉLIORATION DU QUESTIONNAIRE

L'analyse statistique de nos résultats nous permet d'indiquer que sept des neuf dimensions traitées dans notre questionnaire possèdent un alpha de consistance interne élevé. Les alphas de Chronbach pour les dimensions : la communication, des déplacements et positionnements des co-enseignants, la familiarité avec le programme d'étude, la différenciation, la planification, la gestion de classe et l'évaluation des apprentissages varient entre 0,73 et 0,89.

Deux dimensions sont à notre avis problématiques soit la dimension qui traite de la présentation des situations d'apprentissage (0,61) et de la gestion du matériel (0,68). Pour ces deux dimensions, le retrait d'un item ne ferait que légèrement augmenter l'alpha. Alors qu'en est-il de ces deux dimensions?

### 5.2.1 LA PRÉSENTATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Pour la dimension qui traite de la présentation des situations d'apprentissage, le faible score pourrait être expliqué par le fait que les co-enseignants ne travaillent pas nécessairement toujours ensemble. En effet, les répondants ont indiqué travailler en situation de co-enseignement dans une proportion de 57,5 % de leur tâche d'enseignement. Dans les faits, cela se traduit par un éducateur physique qui enseigne seul pendant deux jours et qui se retrouve en situation de co-enseignement pour les trois autres journées de la semaine.

Il n'y a aucune règle qui régit l'organisation de l'horaire hebdomadaire de chacune des écoles. Un éducateur physique pourrait se retrouver avec un collègue les trois premiers jours de la semaine, comme il pourrait se retrouver avec ce même collègue pour des demi-journées, les matins par exemple.

Prenons par exemple l'item #5 : *Selon moi, nous présentons en parts égales les situations d'apprentissage*. Nous pouvons croire que cette question posée à deux éducateurs physiques qui travaillent en situation de co-enseignement à temps complet serait pertinente. Cependant, en prenant en considération que le répondant type ne travaille en situation de co-enseignement que 3 jours par semaine, il semble que cette question perde de sa pertinence. Un éducateur physique qui travaille seul les deux premiers jours de la semaine présente les situations d'apprentissage aux élèves. Il serait permis de croire qu'il en fait autant pendant les premières périodes de co-enseignement pour indiquer au collègue les intentions et buts poursuivis dans la situation présentée.

Un autre élément qui nous semble important de prendre en compte quand nous analysons les items de cette dimension est le fait que ces items font référence à d'autres concepts que celui de la collaboration. Prenons par exemple l'item #14 : *Je suis disponible pour compléter les explications lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage*. Si les deux co-enseignants ont des connaissances similaires de la matière enseignée, cette question a lieu d'être. Par contre, si les deux co-enseignants ne possèdent pas le même niveau de connaissance de cette même matière, il se pourrait fort bien qu'un des co-enseignants ne soit pas à l'aise

de compléter les explications de son collègue. Ainsi, il ne s'agit pas ici de collaboration, mais plutôt de connaissances. Il en va ainsi de l'item # 32 : *Je me sens à l'aise pour intervenir verbalement lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage*. Il est donc possible que ces items mesurent autre chose que le niveau de collaboration.

Dans le même ordre d'idée, il semble que cette dimension fait référence non seulement à la connaissance de la matière enseignée, mais aussi, de façon moins apparente, mais tout aussi importante, au style de leadership des co-enseignants impliqués. En effet, le style de leadership des co-enseignants peut avoir une influence importante sur le choix de celui qui présente les situations d'apprentissage ou sur la possibilité de compléter les explications d'un collègue. Un collègue peut prendre beaucoup plus de place qu'un autre quand vient le temps d'enseigner. Il ne s'agit donc plus ici de collaboration.

Pour mieux mesurer le niveau de collaboration, il serait intéressant de modifier les items #5, #14, #23 et #32 en nuancant les propos de manière à prendre en compte le taux de présence des 2 éducateurs physiques, le degré de maîtrise des moyens d'action utilisés de même que la diversité des styles de leadership.

### 5.2.2 LA GESTION DU MATÉRIEL

La dimension qui traite de la gestion du matériel présente un alpha de Chronbach assez faible à 0,66. Une analyse plus fine des items de cette dimension nous donne quelques indications sur les raisons de ce score.

Comme pour la dimension traitée précédemment, nous pensons que le fait d'avoir un répondant type déclarant enseigner en situation de co-enseignement dans une proportion de près de 60 % de sa tâche d'enseignement vient influencer grandement sur le score obtenu. Il est permis de croire que l'enseignant possédant la tâche à temps complet soit responsable des achats de matériels. Ainsi l'item #9 : *Selon moi, nous planifions les achats de matériels de façon concertée*, ne semble pas bien cerner la collaboration entre les deux co-enseignants.

Nous pouvons constater que l'item #36 : *Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'implication des élèves dans la gestion du matériel*, ne fait pas référence à la collaboration entre deux co-enseignants mais plutôt à l'autonomie des élèves à l'intérieur du gymnase. Il s'agit d'un concept différent qui tend vers les valeurs partagées par les co-enseignants plutôt, que vers la collaboration.

L'item # 18 : *Selon moi, nous sommes responsables en parts égales du rangement du dépôt de matériel*, semble quant à lui véritablement contribué à la mesure du niveau de collaboration. Le retrait de cet item ferait chuter l'alpha à 0,49. Ce qui nous permet de croire que si nos items étaient dirigés vers la gestion du matériel, nous aurions un meilleur score pour cette dimension.

Cet item nous permet de croire que la dimension de la gestion du matériel est importante pour la mesure du niveau de collaboration. Il faut rappeler que cette dimension a été ajoutée, considérant l'importance du matériel en enseignement de l'E.P.S. Il serait de mise de développer trois autres items reliés à cette dimension. À cet effet, nous considérons d'analyser les quelques pistes suivantes : le développement de nouveau matériel, l'adaptation du matériel aux besoins des enfants et l'entretien du matériel.

### 5.3 AUTRES DIMENSIONS

Dans l'éventualité où nous voudrions améliorer notre questionnaire, il nous faudrait repenser à la formulation de certains items. La réalité des répondants qui ont rempli notre questionnaire fait ressortir le fait qu'ils ne sont pas toujours en situation de co-enseignement. Ainsi, nous pensons qu'il peut exister une très bonne collaboration entre des co-enseignants qui ne travaillent pas à temps plein ensemble.

Il serait judicieux de mieux définir les concepts relatifs à la collaboration en ajoutant d'autres dimensions à notre questionnaire. Ainsi, un nouveau questionnaire pourrait s'intéresser à la dimension relative aux valeurs des co-enseignants. Des items du type : *Je respecte les valeurs mises de l'avant pas mon collègue* ou encore *je me sens à l'aise d'échanger sur mes valeurs en tant qu'enseignant* pourraient peut-être être envisagées.

Dans le même ordre d'idée, des items visant la dimension de l'autonomie laissée aux élèves dans les cours d'E.P.S. pourraient être proposée par exemple : *mon partenaire et moi partageons la même opinion concernant les aller et venues des élèves entre le gymnase et la fontaine* ou encore *faire des choix parmi les tâches proposées*.

## 5.4 AUTRES UTILITÉS POUR NOTRE QUESTIONNAIRE

Notre outil pourrait être utilisé à d'autres niveaux d'enseignement ou encore dans d'autres sphères d'activités. Nous présentons dans cette section les utilisations possibles de notre outil en mettant en relief les modifications que nous jugeons importantes d'apporter, s'il y a lieu.

### 5.4.1 ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU SECONDAIRE

Notre outil pourrait être utilisé en enseignement de l'éducation physique au secondaire sans pour autant être obligé d'y apporter de changement. Qu'il s'agisse de communication, de la présentation des leçons de secondaire ou de la différenciation, l'enseignement au secondaire n'est pas très différents que l'enseignement au niveau primaire. Notre outil pourrait donc aider à mesurer le niveau de collaboration des co-enseignants.

### 5.4.2 ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN CLASSE RÉGULIÈRE

Il y a dans certaines écoles primaires, des enseignants d'un même niveau qui décident de travailler en co-enseignement. Après quelques aménagements des locaux de classes, deux groupes d'élèves se retrouvent avec deux enseignants titulaires. Cette tendance semble prendre de plus en plus de place dans nos écoles primaires.

Notre outil pourrait aider les co-enseignants à situer leur niveau de collaboration. Nous pensons que quelques modifications à notre questionnaire seraient toutefois nécessaires. La réalité de l'enseignement en classe régulière étant différent de l'enseignement dans un gymnase, nous croyons qu'il faudrait modifier les items relatifs à la dimension qui traite de la gestion du matériel. Ainsi, il faudrait modifier l'item qui fait référence au rangement du matériel dans le dépôt et l'item qui aborde la préparation matériel du gymnase. Des items comme : *mon partenaire et moi partageons la même opinion sur l'importance d'avoir une classe en ordre*, ou encore *mon partenaire et moi planifions les achats de matériels pédagogiques de façon concertée*

Pour les autres énoncés du questionnaire, il nous faudrait remplacer le terme gymnase par salle de classe. Une fois modifié, notre questionnaire, qui traite de dimensions importantes de la collaboration en co-enseignement, nous semble tout à fait opportun.

## 5.5 D'AUTRES AVENUES DE RECHERCHE

Nous pensons qu'il serait pertinent, dans de futures recherches, de nous intéresser à l'impact du co-enseignement dans les gymnases. L'effet du co-enseignement sur les apprentissages par exemple ou sur les occasions d'apprendre offertes aux élèves pourrait être mesuré. Il nous semble également important de comparer des situations d'enseignement solo et de co-enseignement en regard au temps d'engagement moteur. Notre questionnaire pourrait être utilisé comme élément d'analyse entre différentes dyades de co-enseignants. Ainsi nous serions en mesure de comparer les effets du niveau de collaboration sur les apprentissages des élèves par exemple.

Notre recension des écrits relevait entre autres choses que les co-enseignants enseignaient en co-enseignement comme s'ils étaient seuls. Qu'ils ne prenaient pas avantage du fait d'être deux. Qu'en est-il dans nos gymnases? Est-ce que les co-enseignants modifient leurs stratégies d'enseignement ou les modes de fonctionnements?

## CONCLUSION

Depuis septembre 2005, le temps consacré à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé a augmenté dans les écoles primaires québécoises. Pour satisfaire à ces nouvelles exigences, les directions d'école n'ont souvent eu d'autres choix que d'inscrire deux groupes d'élèves en même temps avec deux éducateurs physiques dans un même gymnase. Ainsi, le co-enseignement est devenu une réalité pour plusieurs éducateurs physiques.

L'efficacité du co-enseignement n'est pas encore prouvée. Les effets sur les apprentissages ou sur l'encadrement des élèves ne sont pas démontrés dans la littérature scientifique. Les publications professionnelles quant à elles offrent plusieurs conseils pour un co-enseignement efficace : prendre le temps de planifier à deux, établir les règles de fonctionnement ensemble (les deux co-enseignants), définir les rôles de chacun.

Il est permis de croire que le co-enseignement peut être une stratégie d'enseignement efficace si le niveau de collaboration est bon. Le but de cette recherche est de développer un questionnaire qui mesure le niveau de collaboration entre deux éducateurs physiques.

Le questionnaire de Gately et Gately (2001) est un outil non validé qui a cependant le mérite de couvrir les dimensions importantes relatives à l'enseignement : la communication, la connaissance du programme d'étude, la différenciation dans l'enseignement, la planification, les déplacements et positionnement des enseignants, la gestion de classe, la présentation des situations d'apprentissage ainsi que l'évaluation des apprentissages. Ce questionnaire s'adresse à deux enseignants qui travaillent ensemble en adaptation scolaire soit l'enseignant régulier et à son collègue l'enseignant spécialisé. Les huit dimensions du questionnaire sont divisées en trois items par dimensions pour un total de 27 items.

Pour développer notre questionnaire, nous nous sommes inspirés du travail de Gately et Gately (2001). Nous avons d'abord fusionné les deux questionnaires.

Puis, nous avons procédé à une traduction inversée. Suite à ces étapes, nous avons ajoutée un quatrième item pour chacune des dimensions pour nous assurer de bien cerner ladite dimension. Nous avons également ajouté une dimension qui nous apparaissait importante dans le quotidien des éducateurs physiques soit la gestion du matériel. Ainsi, à cette étape, notre questionnaire comptait neuf dimensions définies par quatre items pour un questionnaire de 36 items.

Nous avons soumis notre questionnaire à un comité d'experts comme le propose Vallerand (1995) dans la méthode qu'il propose pour la traduction et la validation interculturelle de questionnaire de recherche. Quelques modifications mineures nous ont été proposées que nous avons mises en place. Notre questionnaire a fait l'objet d'un prétest auprès de trois éducateurs physiques qui nous a permis de vérifier la compréhension des items et ainsi nous assurer que tous comprendraient le sens et les items eux-mêmes.

Le questionnaire a été complété par 72 répondants, 49 hommes et 23 femmes, provenant de huit commissions scolaires.

Les analyses statistiques, effectuées en trois étapes, nous ont permis d'évaluer le niveau de consistance interne de notre questionnaire. L'alpha de Chronbach a d'abord été calculé pour l'ensemble des 36 items ( $\alpha = 0,97$ ).

Une deuxième analyse, pour la somme des items sur les neuf dimensions de notre outil, nous a révélé un alpha de 0,96. Notre analyse, démontre que les corrélations entre les dimensions et le total corrigé est supérieur à 0,75 ce qui nous permet de dire qu'il n'y pas de dimensions déviantes.

Le troisième niveau d'analyse de consistance interne a été effectué pour chacune des dimensions. Sept dimensions présentent des alphas élevés soit; la communication ( $\alpha = 0,80$ ), les déplacements et positionnements des co-enseignants ( $\alpha = 0,73$ ), la connaissance du programme d'étude ( $\alpha = 0,89$ ), la différenciation dans l'enseignement ( $\alpha = 0,87$ ), la planification ( $\alpha = 0,88$ ), la gestion de classe ( $\alpha = 0,89$ ) et l'évaluation des apprentissages ( $\alpha = 0,86$ ). Deux dimensions présentes des alphas plus faibles soit la présentation des situations d'apprentissage ( $\alpha = 0,61$ ) et la gestion du matériel ( $\alpha = 0,64$ ).



Notre questionnaire pourrait être amélioré en modifiant les items relatives à la présentation des situations d'apprentissage et la gestion du matériel. Il faudrait alors garder en tête que les répondants ne travaillent pas nécessairement toujours en situation de co-enseignement. Ainsi, la connaissance du moyen d'action enseigné ou le style de leadership, par exemple, ne devrait pas être pris en compte dans les items.

Notre outil pourrait être utilisé pour mesurer le niveau de collaboration entre des éducateurs physiques du niveau d'enseignement secondaire ou encore auprès de titulaires de classe qui utilisent le co-enseignement.

## RÉFÉRENCES

- Austin, V. 2001. *Teachers Belief About Co-Teaching*. Remedial and special education, 22(4), p. 244-255.
- Boudah, D., Schumacher, J. et Deshler, D. 1997. *Collaborative Instruction: Is It an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms?* Learning Disability Quaterly, 20(4), p. 293-316.
- Cook, L., et Friend, M. 1995. *Co-teaching: Guideline For Creating Effective Practices*. Focus on Exceptional children, 28(3), p. 1-16.
- Davis-Wiley, P., et Crespo-Cozart, A. 1998. *Are two instructors better than one?: Planning, teaching and evaluating à deux*. Mid-south educational research association, p. 1-16.
- Gately, S., et Gately, F. 2001. *Understanding Co-Teaching Components*. Teaching Exceptional children, p. 41-47.
- Gerber, P., et Popp, P. 1999. *Consumer Perspective on the Model Collaboration Teaching Model*. Remedial and special education, 20(5), p. 288-296.
- Hall, G., et Hord, S. 2001. *Implementing change, Patterns, Principles and Potholes*, Pearson Education, Inc. p. 304.
- Hinton, S., et Downing, J. 1998. *Team teaching a college core foundation course: Instructors' and student's assesment*. Mid-south educational research association, p. 1-19.
- Hwang, Y., et Hernandez, J. 2001. *Elementary Teacher Education Students Perceptions of Team Teaching*. Team Teaching, p. 246-255.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., et Nevin, A. 1986. *Collaborative Consultation*. Aspen: Aspen Publication, 252 p.
- Idol, L., Nevin, A., Paolucci-Whitcomb, P. 2005. *Collaborative Consultation*. Aspen: Pro-ed, 345 p.

- Jang, S-J. 2006. *The Effect of Incorporating web-assisted Learning with Team Teaching in Seventh-graded Science Class*. International Journal of Education, 28(6), p. 615-632.
- Letterman, M., et Dugan, K. 2004. *Team Teaching a Cross-Disciplinary Honors Course: Preparation and Development*. College Training, 52(2), p. 76-86.
- Magiera, K., et Zigmond, N. 2005. *Co-teaching in middle school classroom under routine condition; Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?* Learning disabilities research, 20(2), p. 79-85.
- Maroney, S. 2001. *What's Good? Suggested Resources for Beginning Special Education Teachers*. Teaching Exceptional Children, p. 22-27.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Gardizi, W., et McDuffie, K. 2005. *Case Study in Co-Teaching : in the Content Area, Success, Failures, and Challenges*. Intervention in school and clinic, 40(5), p. 260-270.
- McIntosh, R., et Jonhson, R. 1994. *Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms*. Exceptional Children, 60(3) p. 249-261.
- MELS (2005). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morsink, C., Thomas, C., et Correa, V. 1991. *Interactive teaching, consultation and collaboration in special programs*. New York : Macmillan Publishing Company, 220 p.
- Murawski, W. 2006. *Student Outcomes in Co-Taught secondary english classes: How Can We Improve*. Reading et Writing Quately, 22, p. 227-247.
- Murphy, C., Beggs, J., Carlisle, K., et Greenwood, J. 2004. *Students as catalyst in the classroom: The impact of co-teaching between science teachers and primary classroom teachers on children's enjoyment and learning of science*. International Journal of Education, 26(8), p. 1023-1035.

- Polos, N. 1965. *The dynamic of team teaching*. Dubuque :W.C. Brown ed. Ltd, 152 p
- Rice, D.,et Zigmond, N. 1999. *Co-Teaching in Secondary School: Teachers reports of Developpements in Australian and American Classroom*, Report: ED432558. 32 p.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., et McDuffie, K. 2007. *Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests*. Journal of Special Education, 40(3), p. 130-137.
- Vallerand, R. 1989. *Vers une Méthodologie de Validation Trans-Culturelle de Questionnaires Psychologiques: Implications pour la Recherche en Langue Française*. Psychologie Canadienne, 30(4) p. 662-680.
- Warwick, D. 1971. *Team teaching*. Londre : University of London Press Ltd, 252 p.
- Wilson, G.L., et Michaels, C .2006. *General and Special Education student's Perceptions of Co-Teaching : Implications for secondary-Level Literacy*. Instruction, Reading and Writing, p. 120-134.

## **APPENDICE A**

### **TEST DE MESURE DU NIVEAU DE COLLABORATION EN CO-ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE**

Questionnaire de recherche

Test de mesure du niveau de collaboration  
en co-enseignement en éducation physique.

Étudiant chercheur

Martin Massey

Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal

Sous la supervision de

Johanne Grenier Ph.D.  
Professeure  
Département de kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal

Montréal  
Octobre 2007

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à cette recherche qui vise la validation d'un outil qui permet de mesurer le niveau de collaboration entre deux co-enseignants en l'éducation physique et à la santé. Votre collaboration est très précieuse afin de pouvoir valider ce questionnaire qui sera utile pour les éducateurs physiques qui travaillent en co-enseignement. Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter ce questionnaire, d'une durée d'environ 20 minutes portant sur votre expérience en co-enseignement.

Les données recueillies par cette étude demeureront entièrement confidentielles par l'attribution d'un code numérique pour l'ensemble des participants. Ces données seront conservées au laboratoire de recherche au département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Les fichiers électroniques seront dans des ordinateurs où un mot de passe est nécessaire pour y accéder. Nous souhaitons pouvoir faire des analyses comparées entre les deux éducateurs physiques qui co-enseignent ensemble si votre partenaire complète le questionnaire.

Les résultats de la recherche pourront être publiés dans des revues scientifiques ou lors des congrès.

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Pour signifier votre accord à la participation à cette recherche, il suffit de remplir et signer la première page du questionnaire. Vous pouvez vous retirer du projet de recherche à tout moment, et ce, sans préjudice.

Le seul inconvénient est le temps que vous prendrez pour compléter le questionnaire. Il se pourrait que vous vous questionniez sur vos pratiques professionnelles. Nous serons disponibles pour en discuter avec vous si vous en faites la demande.

Merci de nous aider à faire avancer notre profession dans la bonne direction,

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique du Département de Kinanthropologie (CÉKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressé directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CÉKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Joseph Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph\\_losy@uqam.ca](mailto:levy.joseph_losy@uqam.ca)). Il peut-être également joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Martin Massey  
Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie  
Profil intervention pédagogique  
Université du Québec à Montréal  
[Massey.martin@uqam.ca](mailto:Massey.martin@uqam.ca)

J'ai lu et compris l'objectif de la recherche, les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_



### Directives pour compléter le questionnaire

Le document est divisé en trois parties : informations générales, questionnaire et commentaires.

Pour compléter ce questionnaire, veuillez vous référer à une **situation de co-enseignement** vécue cette année ou l'année scolaire 2006-2007. Vous devez considérer l'expérience de co-enseignement dans son ensemble sans vous arrêter à un événement anecdotique. Nous voulons connaître votre opinion sur la relation professionnelle que vous avez ou que vous avez eue avec votre partenaire en co-enseignement.

Lire les questions attentivement avant d'y répondre. Veuillez encrer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

- 1 fortement en désaccord
- 2 modérément en désaccord
- 3 moyennement en désaccord
- 4 ni en accord ni en désaccord
- 5 moyennement en accord
- 6 modérément en accord
- 7 fortement en accord

#### Section 1 Informations générales

Le nom de votre commission scolaire: \_\_\_\_\_ Le nom de votre école \_\_\_\_\_

À quels degrés enseignez-vous en co-enseignement ?

☐ Préscolaire ☐ 1<sup>ère</sup> ☐ 2<sup>e</sup> ☐ 3<sup>e</sup> ☐ 4<sup>e</sup> ☐ 5<sup>e</sup> ☐ 6<sup>e</sup>

Nombre d'année d'expérience en enseignement de l'éducation physique : \_\_\_\_\_ an(s)

Nombre d'année d'expérience en co-enseignement en éducation physique : \_\_\_\_\_ an(s)

Quel pourcentage de votre tâche représente cette **situation de co-enseignement** ? \_\_\_\_\_ %

Nombre d'année d'expérience avec le partenaire de cette **situation de co-enseignement** : \_\_\_\_\_ an(s)

Jusqu'à quel point appréciez-vous cette **situation de co-enseignement**

**Je n'apprécie pas**

**J'apprécie beaucoup**

1

2

3

4

5

S'il-vous-plaît, commentez : \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## Section 2 : Le questionnaire

Énoncés	fortement en désaccord	modérément en désaccord	moyennement en désaccord	ni en accord ni en désaccord	moyennement en accord	modérément en accord	fortement en accord
1- Je peux facilement lire le langage non verbal de mon partenaire.	1	2	3	4	5	6	7
2- Je me sens à l'aise de me déplacer dans notre gymnase pendant l'enseignement.	1	2	3	4	5	6	7
3- Selon moi, nous accordons la même importance au programme de formation de l'école québécoise.	1	2	3	4	5	6	7
4- Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité qu'ont les élèves d'adapter le niveau de difficulté des tâches d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7
5- Selon moi, nous présentons en parts égales les situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7
6- Selon moi, nous partageons la même opinion sur le temps accordé aux différents moyens d'action dans une étape.	1	2	3	4	5	6	7
7- Selon moi, nous gérons les comportements perturbateurs en parts égales.	1	2	3	4	5	6	7
8- Selon moi, nous avons la même conception de la réussite d'un élève.	1	2	3	4	5	6	7
9- Selon moi, nous planifions les achats de matériels de façon concertée.	1	2	3	4	5	6	7
10- Selon moi, l'humour est présent dans notre enseignement.	1	2	3	4	5	6	7
11- Selon moi, nous tenons compte de la complémentarité de nos déplacements dans le gymnase.	1	2	3	4	5	6	7
12- Selon moi, nous sommes à l'aise d'utiliser le programme de formation de l'école québécoise.	1	2	3	4	5	6	7

Énoncés	fortement en désaccord	modérément en désaccord	moyennement en désaccord	ni en accord ni en désaccord	moyennement en accord	modérément en accord	fortement en accord
13- Je me sens à l'aise de modifier les situations d'apprentissage pendant l'enseignement.	1	2	3	4	5	6	7
14- Selon moi, les élèves s'adressent autant aux deux enseignants pour demander de l'aide.	1	2	3	4	5	6	7
15- Selon moi, nous avons la même opinion sur l'utilité de planifier les situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7
16- Selon moi, nous faisons respecter les règles de fonctionnement en parts égales.	1	2	3	4	5	6	7
17- Selon moi, nous décidons des critères d'évaluation de façon concertée.	1	2	3	4	5	6	7
18- Selon moi, nous sommes responsables en parts égales du rangement du dépôt de matériel.	1	2	3	4	5	6	7
19- Selon moi, nous avons des signaux non verbaux communs pour communiquer pendant notre enseignement.	1	2	3	4	5	6	7
20- Selon moi, nous supervisons en parts égales le travail des élèves.	1	2	3	4	5	6	7
21- J'ai confiance aux connaissances de mon partenaire du programme de formation de l'école québécoise.	1	2	3	4	5	6	7
22- Je respecte les changements apportés aux situations d'apprentissage par mon partenaire.	1	2	3	4	5	6	7
23- Je suis disponible pour compléter les explications lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7
24- Selon moi, nous planifions les situations d'apprentissage de façon concertée.	1	2	3	4	5	6	7
25- Selon moi, nous élaborons les règles de fonctionnement de façon concertée.	1	2	3	4	5	6	7

Énoncés	fortement en désaccord	modérément en désaccord	moyennement en désaccord	ni en accord ni en désaccord	moyennement en accord	modérément en accord	fortement en accord
26- Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'évaluation des apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7
27- Selon moi, nous collaborons en parts égales dans la préparation matérielle du gymnase.	1	2	3	4	5	6	7
28- Je me sens à l'aise d'exprimer mes opinions à mon partenaire.	1	2	3	4	5	6	7
29- Selon moi, mon partenaire pourra prendre en charge les deux groupes si j'ai à quitter le gymnase.	1	2	3	4	5	6	7
30- Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'application du programme de formation de l'école québécoise.	1	2	3	4	5	6	7
31- Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'adaptation des tâches d'apprentissage selon les capacités d'un élève.	1	2	3	4	5	6	7
32- Je me sens à l'aise d'intervenir verbalement lorsque mon partenaire présente les situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7
33- Selon moi, nous partageons la même opinion sur la possibilité d'ajuster notre planification journalière.	1	2	3	4	5	6	7
34- Selon moi, nous respectons mutuellement nos façons d'intervenir pour gérer les comportements perturbateurs.	1	2	3	4	5	6	7
35- Selon moi, nous partageons en parts égales les tâches d'évaluation des apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7
36- Selon moi, nous partageons la même opinion sur l'implication des élèves dans la gestion du matériel.	1	2	3	4	5	6	7

## Section 3

Veuillez indiquer les informations, vécues au quotidien en co-enseignement, que vous jugez pertinentes, ou tout autre commentaire adressé aux chercheurs en lien avec le co-enseignement en éducation physique au primaire.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Merci de votre collaboration

Remettre votre copie le plus rapidement possible à Martin Massey ou Johanne Grenier, où poster à : Johanne Grenier

Johanne Grenier  
Département de kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal  
Case Postale 8888,  
Succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3P8

## **GARDEZ CETTE COPIE**

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à cette recherche qui vise la validation d'un outil qui permet de mesurer le niveau de collaboration entre deux co-enseignants en l'éducation physique et à la santé. Votre collaboration est très précieuse afin de pouvoir valider ce questionnaire qui sera utile pour les éducateurs physiques qui travaillent en co-enseignement. Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter ce questionnaire, d'une durée d'environ 20 minutes portant sur votre expérience en co-enseignement.

Les données recueillies par cette étude demeureront entièrement confidentielles par l'attribution d'un code numérique pour l'ensemble des participants. Ces données seront conservées au laboratoire de recherche au département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Les fichiers électroniques seront dans des ordinateurs où un mot de passe est nécessaire pour y accéder. Nous souhaitons pouvoir faire des analyses comparées entre les deux éducateurs physiques qui co-enseignent ensemble si votre partenaire complète le questionnaire.

Les résultats de la recherche pourront être publiés dans des revues scientifiques ou dans des congrès.

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Pour signifier votre accord à la participation à cette recherche, il suffit de remplir et signer la première page du questionnaire. Vous pouvez vous retirer du projet de recherche à tout moment, et ce, sans préjudice.

Le seul inconvénient est le temps que vous prendrez pour compléter le questionnaire. Il se pourrait que vous vous questionniez sur vos pratiques professionnelles. Nous serons disponibles pour en discuter avec vous si vous en faites la demande.

Merci de nous aider à faire avancer notre profession dans la bonne direction,

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique du Département de Kinanthropologie (CÉKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressé directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CÉKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Joseph Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph.josy@uqam.ca](mailto:levy.joseph.josy@uqam.ca)). Il peut-être également joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Martin Massey  
Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie  
Profil intervention pédagogique  
Université du Québec à Montréal  
[Massey.martin@uqam.ca](mailto:Massey.martin@uqam.ca)

J'ai lu et compris l'objectif de la recherche, les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

## **APPENDICE B**

### **ANALYSES STATISTIQUES**



Alpha de Chronbach pour l'ensemble du questionnaire

Variables	Alpha
Brut	0.969764
Normalisé	0.970171

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q1a	0.488326	0.969715	0.489277	0.970240	Q1a
Q2b	0.409580	0.970075	0.416142	0.970583	Q2b
Q3c	0.762110	0.968594	0.746050	0.969021	Q3c
Q4d	0.782287	0.968401	0.782588	0.968845	Q4d
Q5e	0.676855	0.969465	0.676180	0.969355	Q5e
Q6f	0.723550	0.968690	0.725342	0.969120	Q6f
Q7g	0.640596	0.969191	0.635362	0.969550	Q7g
Q8h	0.856885	0.968010	0.852178	0.968509	Q8h
Q9i	0.657708	0.969147	0.653840	0.969462	Q9i
Q10a	0.646913	0.969062	0.665651	0.969405	Q10a
Q11b	0.790845	0.968358	0.796873	0.968776	Q11b
Q12c	0.628863	0.969164	0.621972	0.969613	Q12c
Q13d	0.563417	0.969423	0.579033	0.969817	Q13d
Q14e	0.617612	0.969201	0.637538	0.969539	Q14e
Q15f	0.843487	0.968017	0.832501	0.968604	Q15f
Q16g	0.708145	0.968771	0.703266	0.969226	Q16g
Q17h	0.832246	0.968084	0.818634	0.968671	Q17h
Q18i	0.520217	0.969596	0.522054	0.970086	Q18i
Q19a	0.648505	0.969056	0.651341	0.969473	Q19a
Q20b	0.754506	0.968623	0.757627	0.968965	Q20b
Q21c	0.756594	0.968549	0.739933	0.969050	Q21c
Q22d	0.728791	0.968748	0.731512	0.969090	Q22d
Q23e	0.402253	0.970102	0.422540	0.970553	Q23e
Q24f	0.861775	0.960801	0.851213	0.960303	Q24f
Q25g	0.787627	0.968416	0.781008	0.968853	Q25g
Q26h	0.761268	0.968499	0.746796	0.969017	Q26h
Q27i	0.439010	0.969984	0.439086	0.970476	Q27i
Q28a	0.725553	0.968700	0.726387	0.969115	Q28a
Q29b	0.632643	0.969251	0.633719	0.969557	Q29b
Q30c	0.776341	0.968415	0.762939	0.968940	Q30c
Q31d	0.868063	0.967997	0.866607	0.968439	Q31d
Q32e	0.527975	0.969618	0.544787	0.969979	Q32e
Q33f	0.721477	0.968878	0.741803	0.969041	Q33f
Q34g	0.828938	0.968182	0.825783	0.968637	Q34g
Q35h	0.603399	0.969288	0.605713	0.969690	Q35h
Q36i	0.470709	0.969768	0.464320	0.970358	Q36i

Alpha de Chronbach pour les sommes des questions sur chacune des neuf dimensions

Variables	Alpha
Brut	0,956315
Normalisé	0.961512

## Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites	
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha
Dima	0.787416	0.953020	0.797467	0.958853
Dimb	0.862235	0.951513	0.872321	0.955311
Dimc	0.799637	0.955574	0.792437	0.959089
Dimd	0.863840	0.949080	0.855217	0.956126
Dime	0.818020	0.952252	0.824475	0.957582
Dimf	0.939356	0.944837	0.930115	0.952531
Dimg	0.828105	0.951202	0.830710	0.957288
Dimh	0.899091	0.947146	0.894980	0.954226
Dimi	0.749895	0.954844	0.754127	0.960875

Alpha de Chronbach pour chaque dimension

## Dimension 1 ; LA COMMUNICATION

4 Variables : Q1a Q10a Q19a Q28a

## Coefficient Alpha de Cronbach

Variables	Alpha
Brut	0.801454
Normalisé	0.802646

## Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q1a	0.482798	0.813115	0.485124	0.814447	Q1a
Q10a	0.616264	0.753366	0.594946	0.763369	Q10a
Q19a	0.737103	0.688063	0.738036	0.691681	Q19a
Q28a	0.666865	0.726670	0.658946	0.732038	Q28a

## Dimension 2 ; LES DÉPLACEMENTS ET POSITIONNEMENT DES CO-ENSEIGNANTS

4 VARIABLES : Q2B Q11B Q20B Q29B

Coefficient Alpha de Cronbach

VARIABLE ALPHA

BRUT 0.736341

NORMALISÉ 0.735275

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q2B	0.382450	0.754436	0.351681	0.770729	Q2B
Q11B	0.676118	0.598733	0.679014	0.583296	Q11B
Q20B	0.670426	0.585502	0.652083	0.600214	Q20B
Q29B	0.492301	0.700505	0.450803	0.718051	Q29B

## Dimension 3 ; LA FAMILIARITÉ AVEC LE PROGRAMME D'ÉTUDE

4 VARIABLES : Q3C Q12C Q21C Q30C

Coefficient Alpha de Cronbach

VARIABLE ALPHA

BRUT 0.892832

NORMALISÉ 0.894452

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q3c	0.767793	0.863323	0.767405	0.863586	Q3c
Q12c	0.69105	0.889775	0.690533	0.891577	Q12c
Q21c	0.844232	0.830797	0.841767	0.835427	Q21c
Q30c	0.772752	0.858486	0.768610	0.863138	Q30c

## DIMENSION 4 : LA DIFFÉRENCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT

4 VARIABLES : Q4D Q13D Q22D Q31D

Coefficient Alpha de Cronbach

VARIABLE ALPHA

BRUT 0.872955

NORMALISÉ 0.873574

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variables brutes

Variables centrées réduites

Variable supprimée	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	Libellé
Q4D	0.770025	0.822277	0.763984	0.824093	Q4D
Q13	0.654080	0.865242	0.650738	0.868513	Q13D
Q22D	0.681534	0.857686	0.678425	0.857901	Q22D
Q31D	0.831951	0.793020	0.827915	0.797810	Q31D

## DIMENSION 5 : LA PRÉSENTATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

4 VARIABLES : Q5E Q14E Q23E Q32E

Coefficient Alpha de Cronbach

VARIABLE ALPHA

BRUT 0.617751

NORMALISÉ 0.707243

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variables brutes

Variables centrées réduites

Variable supprimée	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	Libellé
Q5E	0.440278	0.615403	0.389911	0.705335	Q5E
Q14E	0.566954	0.413377	0.640298	0.549147	Q14E
Q23E	0.400006	0.627686	0.446501	0.672238	Q23E
Q32E	0.477591	0.514141	0.506955	0.635485	Q32E

## DIMENSION 6 : LA PLANIFICATION

4 VARIABLES : Q6F Q15F Q24F Q33F

Coefficient Alpha de Cronbach

VARIABLE	ALPHA
BRUT	0.885147
NORMALISÉ	0.892387

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q6F	0.689552	0.875354	0.700561	0.884203	Q6F
Q15F	0.781648	0.843214	0.778033	0.855595	Q15F
Q24F	0.817096	0.825344	0.808698	0.843949	Q24F
Q33F	0.762867	0.861133	0.764089	0.860830	Q33F

## Dimension 7 :LA GESTION DE CLASSE

4 Variables : Q7g Q16g Q25g Q34g

Coefficient Alpha de Cronbach

Variables	Alpha
Brut	0.893031
Normalisé	0.895416

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q7g	0.713729	0.884362	0.713751	0.885025	Q7g
Q16g	0.816439	0.842427	0.817569	0.846649	Q16g
Q25g	0.683269	0.890924	0.687300	0.894475	Q25g
Q34g	0.683269	0.890924	0.687300	0.894475	Q34g

## Dimension 8 L'ÉVALUATION

4 Variables : Q8h Q17h Q26h Q35h

Coefficient Alpha de Cronbach

Variables	Alpha
Brut	0.866725
Normalisé	0.866326

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q8h	0.771033	0.808756	0.767668	0.808173	Q8h
Q17h	0.793354	0.797945	0.793094	0.797498	Q17h
Q26h	0.743591	0.819554	0.741326	0.819080	Q26h
Q35h	0.575151	0.882967	0.572590	0.885377	Q35h

## Dimension 9 :LA GESTION DU MATÉRIEL

4 Variables : Q9i Q18i Q27i Q36i

Coefficient Alpha de Cronbach

Variables	Alpha
Brut	0.645184
Normalisé	0.664423

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée

Variable supprimée	Variables brutes		Variables centrées réduites		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
Q9i	0.413971	0.630502	0.426723	0.609694	Q9i
Q18i	0.604963	0.461729	0.588299	0.496023	Q18i
Q27i	0.449471	0.560724	0.475998	0.576334	Q27i
Q36i	0.322385	0.643376	0.304968	0.687408	Q36i